

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Psicología Evolutiva



TESIS DOCTORAL

**La narrativa oral como elemento favorecedor del desarrollo del
vocabulario en la etapa 3-6 años**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María Soledad Torán Poggio

Directores

Víctor Santiuste Bermejo
Pilar Gútiez Cuevas

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Departamento de Psicología Evolutiva en colaboración con el
Departamento de Didáctica y Organización Escolar**



TESIS DOCTORAL

**LA NARRATIVA ORAL COMO ELEMENTO FAVORECEDOR DEL
DESARROLLO DEL VOCABULARIO EN LA ETAPA 3-6 AÑOS**

Doctoranda: Dña. M^a Soledad Torán Poggio
Director: Prof. D. Víctor Santiuste Bermejo
Directora: Dña. Pilar Gútiérrez Cuevas

Madrid, Abril de 2015

DEDICATORIA

A mi padre, que siempre me animó a ser doctora, en un momento en el que no era uno de mis planes inmediatos de futuro. Sé que disfrutarás con ella.

A mi madre por su apoyo incondicional para poder terminarla. Gracias por todo.

A Gastón, por soportar mis conversaciones monotema, por tu aliento y cariño en los momentos que más lo he necesitado

A mis hijos, porque reconozco el esfuerzo de esas horas de ausencia para todos

A mis hermanos, de quienes tengo mucho que aprender y agradecer.

A Pilar Gútiez, ejemplo de profesionalidad, entusiasta y cariñosa. Gracias por tu coherencia y sensatez. Ha sido todo un honor que me ayudaras en la codirección de la Tesis.

A todos aquellos con los que me he sentido acompañada a lo largo de este trabajo, gracias por vuestro interés.

AGRADECIMIENTOS

Quiero mostrar mi agradecimiento a todas las personas e instituciones que, de una u otra manera, han colaborado en este estudio. La lista sería muy extensa, pero me gustaría destacar a los siguientes:

Doy las gracias a los miembros de los Departamentos de Psicología Evolutiva y Didáctica y Organización Escolar que me han ayudado para realizar este trabajo.

Agradezco la colaboración de los Colegios Valverde, Aldeafuente y Montealto, a los profesores de Educación infantil, alumnos y padres que contestaron a los cuestionarios.

A D. Enrique Navarro por su inestimable ayuda en el análisis estadístico.

Mi agradecimiento y reconocimiento al Profesor D. Víctor Santiuste Bermejo, codirector de la Tesis Doctoral, por su ayuda y dedicación, disponibilidad, consejos, sugerencias y además, su incondicional confianza en mí.

Mi agradecimiento y reconocimiento especial a Dña. Pilar Gútiez Cuevas, codirectora de la Tesis Doctoral, por todo lo que esto conlleva: dedicación, disponibilidad, consejos y sugerencias; y además, agradezco su amistad y confianza infinita.

Especial mención al Centro Universitario Villanueva por darme la oportunidad de enseñar a futuros profesores y profesionales lo que es el desarrollo del lenguaje oral y escrito en Educación infantil y, cómo llevar a cabo su intervención; y especialmente, por el impulso necesario para que esta tesis doctoral llegara a su fin.

Mi cariño y agradecimiento a mis compañeras de despacho, amigas también, que han respetado, soportado y animado mi día a día.

Y a todos los que han estado a mi lado en este largo proceso, gracias.

La narrativa oral como elemento favorecedor del desarrollo del vocabulario en la etapa 3-6 años de Educación infantil.

RESÚMEN

Los niveles de vocabulario de los niños, en Educación Infantil, varían mucho de unos a otros, en función de las experiencias pre y paraescolares por las que hayan pasado.

Este estudio se centra en la relación entre el nivel de vocabulario de los niños de cuatro años y un conjunto de factores, biológicos, contextuales (familiares y escolares) y pedagógicos, entre los que analizamos específicamente, la utilización de la narrativa oral y la frecuencia de uso de los diferente soportes a través de los cuales puede presentarse al niño.

En una primera fase se recopilan los datos a partir de los cuestionarios que se pasan a 269 niños de la Comunidad de Madrid, sus padres y profesores, y una prueba de vocabulario para valorar su nivel.

En una segunda fase, los resultados obtenidos que nos permiten describir las características de la muestra, las actividades rutinarias, hábitos y estrategias que utilizan padres y profesores; y por último, se analiza la frecuencia de uso de cada tipo de soporte de narrativa oral.

En una tercera fase, se lleva a cabo la interpretación de los resultados sobre la incidencia de todos los factores en ambos contextos, familiar y escolar, en relación a la utilización de la narrativa oral en función del nivel de vocabulario que presenta la muestra.

Los resultados obtenidos resultan de gran utilidad en el ámbito escolar y familiar en cuanto que aclaran y plantean cuestiones sobre la influencia de la narrativa oral en el nivel de vocabulario del niño, si tenemos en cuenta la variedad de recursos y procedimientos empleados para ello.

Palabras claves: narrativa oral, nivel de vocabulario, estimulación del lenguaje, soporte de narrativa oral, estrategias de interacción; actividades rutinarias comunicativas, educación infantil.

ABSTRACT

Levels of pre-school children's vocabulary vary much each others experiences pre-and extra-curricular that have passed. Our study aims to meet the pedagogical, contextual, and biological factors that influence the level of vocabulary of the child of the second cycle of early childhood education in the community of Madrid, stopping use of oral narrative in the context of family and school, since we consider this to be a stimulating factor for the development of oral language, base of the focusses. This study focuses on the relationship between the level of vocabulary of children of four years and a set of biological factors, contextual (family and school) and pedagogical, between those who analyze specifically the use of the oral narrative and the frequency of use of the different media through which may occur at the child.

The first phase collects data from questionnaires that are passed for 269 children, their parents and teachers and a vocabulary test to assess your level. In a second phase analysed the results that allow us to describe the characteristics of the sample, the routine activities, habits and strategies used by parents and teachers; and finally, the frequency of use of each type of support of In a third phase it takes out the interpretation of the results on the incidence of all factors in both contexts, family and school, in relation to the use of the oral story telling based on the level of vocabulary that presents the exhibition.

The results are useful in the school and family level insofar as they clarify and raise questions about the influence of the oral narrative at the level of the child's vocabulary, if we take into account the resource and the procedure used to do this.

Key words: oral narrative, level of vocabulary, language stimulation, oral narrative, strategies of interaction stand; routine communication activities, early childhood education.

RESÚMEN POR BLOQUES DE LA INVESTIGACIÓN.

Nuestro estudio pretende dar conocer el estado actual de la utilización de la narrativa oral en el contexto familiar y escolar como factor de influencia en el nivel de vocabulario del niño del segundo ciclo de educación infantil, en la Comunidad de Madrid.

Este estudio se centra en conocer los factores biológicos, contextuales y pedagógicos que están relacionados con el nivel de vocabulario que tienen los niños y niñas de 4 años, en función de la utilización de la narrativa oral, ya que consideramos ésta como un factor estimulante para el desarrollo del lenguaje oral, base del lectoescrito.

Para dar respuesta y exponer el problema de investigación anteriormente mencionado, se ha organizado su estructura en los siguientes bloques temáticos:

BLOQUE I- INTRODUCCIÓN: se describe el planteamiento inicial de la investigación: estado de la cuestión, justificación de la investigación, antecedentes, objeto y procedimiento de la investigación.

BLOQUE II- MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO: se contextualiza el objeto de estudio a través de los siguientes capítulos:

- Capítulo I: La Educación Infantil. Se revisará la evolución de la Educación Infantil en España hasta la actualidad, los componentes del diseño curricular y concretamente, las exigencias curriculares en el área comunicativo-lingüística que marca la Ley. Así mismo, se tratará la educación infantil en la Comunidad de Madrid.
- Capítulo II: La Atención temprana. Se revisa el concepto de Atención temprana; objetivos y principios, destinatarios, niveles de intervención, ámbitos de actuación, legislación y normativa relacionada con la AT. Relacionando la Escuela Infantil con la Atención Temprana, se expondrán las necesidades educativas especiales más frecuentes en nuestro sistema educativo actual, las medidas del propio sistema para satisfacer estas nee, así como los recursos para atender a esta población.

- Capítulo III: El lenguaje en Educación Infantil. En este capítulo se describen los mecanismos de adquisición del lenguaje y la evolución en el desarrollo de cada uno de los componentes del lenguaje, deteniéndonos en la interacción como forma de adquisición del vocabulario a través de las actividades rutinarias y hábitos. Se revisa el constructo “narrativa oral” como factor influyente en la adquisición de vocabulario y por ende, del desarrollo del lenguaje oral (semántico y pragmático) a través de estas rutinas. Se describen los diferentes soportes que se pueden utilizar con el niño, como complemento en el uso de la narrativa oral.
- Capítulo IV: La familia. Se revisa el concepto de familia, funciones y modelos; rutinas de interacción, y su relación con el desarrollo del lenguaje del niño, desde que nace. Así mismo se describen hábitos familiares en relación a la narrativa oral, el tipo de lenguaje que utiliza el adulto cercano (figura de crianza) con el niño y el tiempo que dedica a hablar con él.

BLOQUE III, en el cual se expondrá el **marco empírico** del presente estudio. Se planteará el objeto de estudio, las hipótesis de trabajo, el diseño de la investigación, las técnicas de recogida de datos, el análisis e interpretación del resultado de los datos.

En el **BLOQUE IV**, se mostrará un **resumen** de la interpretación de los resultados obtenidos, las **conclusiones y propuestas derivadas del estudio**, las limitaciones y dificultades de la investigación y una propuesta de futuras líneas de investigación.

Por último, en el **BLOQUE V**, presentaremos **BIBLIOGRAFIA de referencia**, Resumen de la Tesis en inglés, **Índices de cuadros, figuras y tablas** y **ANEXOS**.

INDICE

BLOQUE I: INTRODUCCIÓN

PLANTEAMIENTO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN

I.	ESTADO DE LA CUESTIÓN	2
II.	JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
III.	PRECEDENTES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.....	9
IV.	OBJETO DE ESTUDIO.....	10
V.	PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO.....	11

BLOQUE II: MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO

CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN INFANTIL (EI).....17

1.	LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA.....	19
2.	EL DISEÑO CURRICULAR EN EI.....	25
3.	LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD DE MADRID.....	65
4.	EL CURRÍCULO DE EI EN LA COMUNIDAD DE MADRID.....	75
5.	INCIDENCIA Y PREVALENCIA DE LA NEE EN EI.....	89

CAPITULO II. ATENCIÓN TEMPRANA..... 96

6.	LA ATENCIÓN TEMPRANA. CONCEPTUALIZACIÓN.....	96
7.	LA ATENCIÓN TEMPRANA EN LA COMUNIDAD DE MADRID.....	124
8.	MARCO LEGISLATIVO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA.....	143

CAPITULO III: EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL..... 151

9.	DESARROLLO DEL LENGUAJE y DEL HABLA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	153
10.	DESARROLLO DE LA ORGANIZACIÓN SEMÁNTICA.....	193
11.	LA NARRATIVA ORAL.....	240

CAPÍTULO IV: LA FAMILIA.....	271
12. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FAMILIA.....	274
13. FUNCIONES DE LA FAMILIA.....	288
14. LA FAMILIA, CONTEXTO DE DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO....	395
15. LA PROTECCIÓN Y BIENESTAR DEL NIÑO Y SU FAMILIA.....	307
16. INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO FAMILIAR.....	312

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

17. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	331
18. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO.....	335
19. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	344
20. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS.....	350
21. ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	367

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

22. RESUMEN DE LOS RESULTADOS	537
23. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DERIVADAS DEL ESTUDIO.....	569
24. LIMITACIONES Y DIFICULTADES DE LA INVESTIGACIÓN	580
25. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	581

BLOQUE V

26. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	587
27. RESUMEN DE LA TESIS EN INGLES	635
28. INDICE DE CUADROS.....	647
29. INDICE DE FIGURAS.....	651
30. INDICE DE TABLAS.....	655
31. ANEXOS.....	659
I. CUESTIONARIO	
II. TABLAS ANALISIS DESCRIPTIVO Y CORRELACIONAL	
III. CARTA DE PRESENTACIÓN	

**La narrativa oral como elemento favorecedor del desarrollo del vocabulario
en la etapa 3-6 años**

BLOQUE I: INTRODUCCIÓN

- 1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN**
- 2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**
- 3. PRECEDENTES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN**
- 4. OBJETO DE ESTUDIO**
- 5. PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO**

INTRODUCCIÓN

Después de años en la docencia, primero en la Educación Preescolar y mucho después, en la universidad, explicando y viviendo de forma paralela los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños, surge como un tema de innegable importancia y de forma recurrente, la estimulación del lenguaje de cara a su desarrollo, en la forma oral primeramente, y lectoescrito posteriormente.

Conocemos la importancia de poseer un nivel de vocabulario básico para el desarrollo del lenguaje, y en lo que a la estimulación preventiva y rehabilitadora de este se refiere, nos planteamos investigar sobre las estrategias, recursos y actitudes habituales tanto familiares como escolares, en los cuales se trabaja el vocabulario, y analizar la forma en que en cada contexto se desarrollan estos u otros recursos didácticos.

Consideramos la narrativa oral como un recurso lo suficientemente motivador, que no actual, para el aumento del nivel de vocabulario del niño; y aunque en ocasiones se aplica sin sistemática en las aulas, los profesores disponen de suficiente tiempo para la utilización de la **narrativa oral** dentro de la jornada escolar. Lo mismo ocurre en el contexto familiar, donde los padres lo hacen con sus hijos de manera natural, como una forma de interacción lúdica, pero sin objetivos previamente marcados.

Nos interesa conocer también, el tipo de respuestas que actualmente ofrece la escuela infantil en relación con la atención temprana; los recursos y procedimientos utilizados en la escuela y en la familia para la estimulación del lenguaje oral en niños, que sin presentar patología diagnosticada en el área de la comunicación, utilizan la narrativa oral a través de diferentes soportes como recurso para la adquisición y desarrollo del vocabulario.

I. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los mecanismos básicos para la adquisición del lenguaje son la acción y la imitación (Crystal, 1983) destacando la influencia de tres factores: el ambiente, la calidad de la retroalimentación y la estimulación imitativa. La calidad del lenguaje de las personas que interactúan con el niño y la diversidad de los contextos comunicativos en los que participa, son decisivos en el proceso de adquisición de una lengua. Según (Guibourg, 2001), los estilos y modelos de habla adulta están relacionados con factores de orden sociocultural y ofrecerán al niño un input lingüístico diferente.

En todo proceso de aprendizaje, y sobre todo en la etapa inicial, existe un vocabulario básico que constituye el soporte para la asimilación de conceptos nuevos. (Boehm, 2000). Dado que las experiencias pre y paraescolares difieren mucho de unos niños a otros, es necesario cuestionarse si dominan suficientemente aquellos conceptos básicos y de uso frecuente, considerados imprescindibles para comprender y seguir la enseñanza escolar posterior. Estudios citados por Morales, (2013) aseguran que la lengua y en concreto el vocabulario de las diferentes materias de enseñanza, es el soporte de todas las materias del curriculum escolar (Guerrero y López, 1993; Yuste y García, 1991; Boehm, 2000; Suárez, Moreno y Godoy, 2010).

Desde que el niño nace se iniciarán las bases del lenguaje, de los procesos simbólicos, de la psicomotricidad, del desarrollo cognitivo y de la socialización, interiorización de normas, creencias y principios de los contextos donde el niño deberá aprender a convivir (Arízcan y Retortillo, 1999; Gútez, 2005).

Sabemos que existen importantes diferencias en cuanto a la edad en la que los niños comienzan a utilizar diferentes estructuras lingüísticas en relación a la producción y comprensión de términos. La experiencia del desarrollo lingüístico puede ser muy distinta. Diversos trabajos previos (Bosch, Ramón-Casas, Solé, Nacar, Iriando, 2011) han mostrado que el desarrollo léxico y gramatical puede estar comprometido en niños nacidos muy prematuramente. Sin embargo, en niños nacidos a término con un desarrollo madurativo normal, ocurre que entre los 20 meses y los 6 años, la tasa de

incremento de vocabulario es sorprendente: aproximadamente una palabra y media por día. Es por tanto que esta capacidad debería ser aprovechada para incrementar su vocabulario.

En el Libro Blanco de la Atención Temprana (GAT, 2000) encontramos factores de riesgo en su clasificación, atendiendo a las semanas de gestación de los niños. (McCarton, Wallace y Bennett, 1995; Wolke, 1999) afirman que muchos niños nacidos antes de las 40 semanas de gestación no presentan alteraciones neurológicas, ni retraso mental y sin embargo, a lo largo del tiempo, sí experimentan dificultades significativas en el aprendizaje. Otras investigaciones (Guarini, Sansavini, Fabri, Savini, Alessandrini, Faldella y cols. 2010) demuestran que las diferencias en el desarrollo del lenguaje entre unos y otros no parecen remitir con la edad, y es posible observarlas a los 8-9 años. La intervención con niños nacidos antes de las 40 semanas de gestación tendrá siempre carácter preventivo, siempre y cuando no se haya diagnosticado alteración alguna del lenguaje.

Los primeros contactos con el lenguaje que se producen en la rutina familiar van a encontrar su continuación en el ámbito educativo. El número cada vez más elevado de niños nacidos antes de tiempo que están escolarizados desde el primer año de vida, hace que se mimeticen en cuanto a resultados académicos con los niños nacidos a término durante el periodo de la Educación Infantil. Sobre todo cuando los primeros no han presentado ningún tipo de patología en el momento del nacimiento.

Si se planifica como objetivo de la etapa de Educación infantil la adquisición y desarrollo del lenguaje, medio imprescindible, herramienta e instrumento para la adquisición de otros aprendizajes, la **Escuela Infantil** es un espacio privilegiado para la detección, intervención y prevención de situaciones de riesgo (Gútiez, 2005). Actúa como compensadora de desigualdades, situaciones de desventajas y desajustes sociales.

En caso de existir alguna alteración en el desarrollo comunicativo-lingüístico, la estimulación del lenguaje tendrá carácter rehabilitador y compensador, y desde su detección hasta los 6 años, se establece un tiempo privilegiado de intervención que debe ser eficaz para asegurar los aprendizajes posteriores.

El enfoque evolutivo propone utilizar como referencia fundamental para este estudio la secuencia de adquisición del lenguaje observada en el niño con desarrollo madurativo normal, y teniendo en cuenta las bases cognitivas del lenguaje en base a un marco teórico del desarrollo del lenguaje, le daremos especial importancia a los aspectos pragmáticos de la comunicación, a las funciones del lenguaje (Halliday, 1973,1975) y a los estudios sobre los sistemas utilizados por los adultos para transmitir a sus hijos el lenguaje oral: baby-talk, motherese, etc. (Rondal, 1982, 1988, 1990).

El fin esencial que busca y justifica la **Atención Temprana** se basa en la prevención, detección, diagnóstico e intervención sobre los factores de riesgo. La importancia de prestar un servicio de atención precoz a la infancia viene avalada por numerosos estudios neurológicos. Campos, (1989) y Ortiz, (1995) ponen de manifiesto la estrecha relación que existe entre el desarrollo madurativo del sistema nervioso y la prevención e intervención tempranas ante situaciones de riesgo.

Los niños nacidos antes de la semana 40, pero después de la semana 37 de gestación, se consideran *nacidos a término*, pero las secuelas que no se manifiestan o lo hacen tardíamente, están por estudiar. Es un grupo poblacional menos estudiado a pesar de su cada vez mayor amplitud ya que parece que su desarrollo madurativo en líneas generales evoluciona hacia la normalidad.

En la familia, el niño comienza a desarrollar sus capacidades comunicativas, base del lenguaje, a partir de juegos de formatos estructurados con el adulto (Bruner, 1986) hasta tal punto, que según Kent, (1983) si al niño le faltan modelos comunicativos por falta de interacción, no podría imitarlos.

En el ámbito educativo, la interacción del niño con el grupo de iguales y con otros adultos con los cuales no se siente seguro ni le unen lazos afectivos, (Bouton, 1976) sin embargo será significativa en su aprendizaje. El niño necesita un ambiente estimulante para comunicarse, comprender y expresar a través del lenguaje.

La función de la narrativa oral es precisamente estimular este aprendizaje a través del juego y la repetición. La gran variedad de **soportes** en cuanto a la presentación de

la narrativa oral a un niño, y su frecuencia de uso es lo que estudiaremos como factor adicional estimulante del desarrollo del lenguaje.

Si partimos de un punto de vista de estrategia pedagógica en el que se haga hincapié en la necesidad de utilizar métodos de estimulación oral más activos, con mayor participación por parte del niño, proponemos **la utilización de la narrativa oral** a través de diferentes tipos de soportes, los cuentos, relatos, juegos imitativos y dramáticos, la mímica, historietas, música, juegos de palabras, etc. que proporciona un elemento motivador y lúdico muy necesario para crear un ambiente comunicador, así como situaciones y consignas necesarias para que los niños se involucren más.

En este marco de referencia se hace una propuesta de investigación con una muestra de niños de 4 años, que presentan un desarrollo madurativo normal y están escolarizados, no parecen tener alteraciones o trastornos del lenguaje.

Se pretende conocer cómo se estimula habitualmente esta área de desarrollo en prevención de posibles alteraciones, y si se tiene en cuenta **la narrativa oral** como un elemento favorecedor del desarrollo del vocabulario y del área comunicativa, tanto en el colegio como en la familia.

II. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

a) Justificación científica

El desarrollo madurativo infantil es un proceso dinámico muy complejo en el que interactúan múltiples factores biológicos, psicológicos y sociales. Cualquier alteración de ellos en cualquier etapa supone, según Guralnick, (2005) un riesgo para el desarrollo del niño.

Algunas alteraciones son evitables y otras pueden ser rehabilitadas parcialmente, pero gran parte de las secuelas negativas de todas ellas, incluyendo las que afectan al ámbito familiar, pueden paliarse con una **detección temprana** y un tratamiento adecuado. (López Bueno, 2011).

Numerosos estudios (Campos, 1993; Mulas, 1993; Guralnick, 1997) se centran en la importancia y en la necesidad de prevenir posibles factores de riesgo en esta primera etapa, tanto en el desarrollo emocional como en el psicológico, biológico, familiar y social.

Ponte, (2003, 2004) señala que "atención infantil temprana" (AIT) se ha ido transformando en un concepto integrador de las actuaciones sociales dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades de los niños con discapacidades o en *situaciones de riesgo biopsicosocial y sus familias*. Para ello están destinados los servicios de AT en los que se pretende atender las necesidades de quien lo demanda, respetar la igualdad, la diversidad y la autonomía, y posibilitar la mayor participación social en el futuro de estos niños (Campos, 1989; CNREE, 1989; CERMI, 2005).

Las medidas de atención dirigidas exclusivamente al niño han ido dando paso a una intervención más centrada en la familia y en su entorno, que insiste en la importancia de la interacción entre los padres y el niño de alto riesgo (Saenz-Rico, 1995).

Tomando como referencia el análisis de recursos y procedimientos de estimulación utilizados en la actualidad para el desarrollo comunicativo lingüístico del niño, centrados en la familia y la escuela, consideramos necesario un estudio en profundidad sobre la consideración e incorporación de la **narrativa oral** como **un** elemento favorecedor del desarrollo del vocabulario, y factor de prevención de posibles alteraciones en el lenguaje, en la etapa de Educación infantil de 3-6 años.

b) Justificación legal

La atención a la infancia se inicia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, y con la Declaración de los Derechos del Niño (1959) a través de los cuales, se consideran las medidas educativas dirigidas al niño; sea cual sea su desarrollo madurativo.

En España, teniendo en cuenta los derechos de los niños con discapacidad o en riesgo de padecerla, los principales organismos con competencias en la atención a la infancia han desarrollado normativas, entre las cuales podemos señalar:

- **La Constitución española** (1978), reconoce derechos así como la necesidad de actuar desde los ámbitos educativo, sanitario y social.
- Publicación del *Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad* (1978). El ámbito sanitario desarrolla medidas.
- La *Ley de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI, 1982), por la que se reconocen los derechos de la infancia con discapacidad.
- REAL DECRETO 63/1995, de 20 de Enero, sobre ordenación de las prestaciones sanitarias del Sistema Nacional de Salud, regula el programa del niño sano, el examen neonatal y la aplicación de procedimientos terapéuticos y de rehabilitación.
- Desde 1996 se desarrollan planes de atención a la discapacidad en la Comunidad de Madrid (C.M.): El primero, entre 1996-1999, el II Plan, entre los años 2004-2008 y el III Plan de Acción para Personas con Discapacidad, establecido para **2009-2012**.
- Resolución 28/2011, de 20 de diciembre, del Director General de Coordinación de la Dependencia por la que se modifica el modelo de solicitud de reconocimiento de la situación de dependencia y se establecen nuevos Anexos para la elaboración del Programa Individual de Atención (BOCM nº 310, de 30 de diciembre). Trámite de consulta para la elaboración del Programa Individual de Atención, en la cual se solicita la opción de prestación económica vinculada al servicio de atención temprana para menores de 0 a 6 años.

Se trata por tanto, de considerar las medidas educativas preventivas o rehabilitadoras dirigidas al niño; sea cual sea su desarrollo madurativo, tanto en el contexto escolar como en el familiar.

c) Justificación social

Un niño es considerado prematuro cuando nace antes de las 37 semanas de gestación. Si nace entre la semana 37 y la semana 42 de embarazo, será un bebé *a término* y su nacimiento se considera dentro de los cánones adecuados para nacer.

Cada año se registran en España unos **500.000 nacimientos**. De ellos, unos 37.500 (7,5%) se producen antes de la semana 37 de gestación, y con un peso muy inferior al normal. Muchas amenazas de parto pretérmino, en torno a un 15%, finalmente no lo son. El niño prematuro "tiene un coste psicológico, familiar, social y laboral, además

de un coste económico para el sistema de salud que continuará a lo largo de toda su vida debido a las posibles secuelas que puede acarrear a lo largo de su vida". Afortunadamente y aunque con mucho esfuerzo, APREM, (2013) la mayoría de los niños que nacen antes de las 40 semanas se recupera sin grandes problemas.

Los padres deben aprender a convivir con los problemas de desarrollo que surjan durante los primeros años de vida. Pero existen otros, detectados posteriormente, que por haber pasado desapercibidos han retrasado su intervención. La importancia de una detección temprana, la evaluación eficaz de necesidades en un niño y la intervención adquiere una relevancia fundamental en cualquier caso.

El entorno en el que el niño se desarrolla, los cuidados que recibe y su personalidad desempeñan un papel fundamental en su futuro, y supone un reto tanto para los profesores como para los padres hasta el final de su proceso madurativo.

Ante estos datos, surge el siguiente estudio, en el que tendremos en cuenta el noveno mes de embarazo, entre la 37 y 39 semanas de gestación, con la certeza de que mediante una adecuada detección de necesidades, atención temprana y eficaz, con la utilización de recursos programados o sistematizados, las dificultades que pudieran aparecer después serán subsanadas en gran medida o paliadas. Supone una forma de colaborar en la intervención por parte de la familia.

El uso de **la narrativa oral** (independientemente del formato o soporte en que se presente), como elemento favorecedor de adquisición de vocabulario, y por tanto del lenguaje, se justifica en la consistencia de que los contenidos utilizados para la estimulación se basan en el lenguaje cotidiano, esto es el lenguaje que el niño necesita para funcionar en su vida diaria. Será fundamental no sólo el contenido del lenguaje, sino la situación de aprendizaje y el papel respectivo que desempeñan en ella tanto el niño como el adulto y en otros casos, los iguales.

Según Fernández Ballesteros, (1996) La **eficacia de un programa** variará en función de cómo el niño vaya adentrándose en el proceso de intervención, y cómo el propio programa vaya incidiendo en los procesos cognitivos del niño. Por tanto los resultados

de la intervención se encuentran en función del programa, del niño y la interacción entre ambos.

En este estudio daremos a conocer **cómo se realiza la intervención preventiva** en niños con y sin riesgo de presentar deficiencias, trastornos o alteraciones en su desarrollo madurativo y concretamente en lenguaje, aunque estén escolarizados en aula ordinaria. Conoceremos cuáles son las técnicas e instrumentos de estimulación de vocabulario utilizados por padres y profesores en lenguaje oral.

Como conclusión, quisiéramos poder decir que un enriquecimiento del vocabulario y lenguaje oral, estimulando su desarrollo de una forma tan sencilla y atractiva, en un periodo escolar tan corto, de entre 0-6 años, significa también un enriquecimiento de su capacidad de razonar, facilitando la asimilación de nuevos conocimientos.

Desde el análisis de los datos que presentaremos y la interpretación de los resultados que se obtengan, plantearemos unas propuestas de futuro que puedan contribuir al reconocimiento y mejora de la calidad de la atención preventiva y rehabilitadora que se presta al niño y a su familia en el área de la comunicación y el lenguaje que es la que nos ocupa.

III. PRECEDENTES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

El tema de investigación para la tesis doctoral surge dando continuidad a los cursos de doctorado y elaboración del DEA, donde se abordó la influencia de la narrativa oral en la adquisición de vocabulario, en niños de 4 años con un desarrollo madurativo normal.

Nos planteamos como línea de investigación futura, realizar un estudio comparativo entre los niños que tienen mejor nivel de vocabulario complejo y peor nivel de vocabulario básico, de modo que, desde la prevención en Atención temprana, queremos estudiar en esta tesis la influencia de determinados factores biológicos, contextuales y pedagógicos entre los que estudiamos la **narrativa oral presentada a**

través de diversos soportes, en el nivel de vocabulario en niños de 4 años, y ver su eficacia como elemento favorecedor del desarrollo del lenguaje en ambos casos.

Así mismo se pretende dar a conocer cuáles son las técnicas e instrumentos de estimulación oral frecuentemente utilizados en **la estimulación/ intervención** en el área comunicativo-lingüística en grupos de niños que no presentan deficiencias, trastornos o alteraciones en su desarrollo madurativo. Conocer deteniéndonos en el uso de la **narrativa oral**, qué conductas comunicativas manifiestan los niños con los niveles más altos y más bajos de vocabulario y qué estrategias y actividades rutinarias en relación a la narrativa oral, y con qué frecuencia se llevan a cabo, en el contexto de la Escuela Infantil y la familia.

IV. OBJETO DE ESTUDIO

Nuestro estudio completa la investigación que se inició en el año 2004 en la que se evaluó la influencia de la narrativa oral en el nivel de vocabulario en niños de 4 años de varios colegios de Madrid, sin tener en cuenta ni factores biológicos de los niños ni contextuales ni pedagógicos, ni el soporte de presentación de la narrativa oral.

En esta investigación trataremos de comprobar la incidencia de la **narrativa oral** (analizando el tipo y frecuencia del **soporte** en que se presenta), en el nivel de vocabulario en niños 4 años, con desarrollo madurativo normal, **escolarizados** en la etapa de 3-6 años dentro de nuestro sistema educativo, y en la Comunidad de Madrid. Analizaremos los factores biológicos, contextuales (familiares y escolares) y pedagógicos que están relacionados igualmente con el nivel de vocabulario de los niños de 4 años, dentro de nuestro sistema educativo, y en la comunidad de Madrid.

HIPÓTESIS GENERAL

EL NIVEL DE VOCABULARIO DE LOS NIÑOS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL (3-6 AÑOS) ESTÁ RELACIONADO CON EL USO DE LA NARRATIVA ORAL Y LAS CONDICIONES BIOLÓGICAS, CONTEXTUALES Y PEDAGÓGICAS DEL NIÑO.

Para ello nos cuestionaremos inicialmente:

- ¿Influyen las características contextuales escolares en el nivel de vocabulario de los niños?
- ¿Influyen las características contextuales familiares en el nivel de vocabulario de los niños?
- ¿Influye la frecuencia de uso de la narrativa oral en el nivel de vocabulario en niños de 4 años, sin patología del lenguaje diagnosticada?
- ¿Puede influir el tipo de soporte utilizado en la eficacia de la estimulación?
- Está relacionado el nivel de vocabulario de los niños con la frecuencia de utilización de programas de estimulación de lenguaje por parte de los profesores?
- ¿Existen diferencias en el nivel de vocabulario entre los niños de 4 años cuyos padres utilizan ciertas actividades rutinarias en relación a la narrativa oral?
- ¿Influyen las características biológicas del niño en su nivel de vocabulario?
- ¿Puede el uso de la narrativa oral servir como elemento de prevención de trastornos/alteraciones del lenguaje?

Todas estas cuestiones son planteadas y enunciadas en forma de hipótesis específicas y subhipótesis que, aceptadas o rechazadas, forman parte de nuestro estudio.

V. PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO

Para tratar de dar respuesta a estas cuestiones, seguiremos este procedimiento de actuación:

- a) En un primer lugar trataremos de contextualizar el objeto de estudio en un marco teórico: La relación entre la Escuela infantil y la Atención Temprana como respuesta a las necesidades que se detecten; las pautas evolutivas en el desarrollo del lenguaje y el vocabulario; el papel de la escuela Infantil y la familia en la estimulación del lenguaje oral y el vocabulario, y utilización de la narrativa oral para ello en la etapa de 0 a 6 años; y por último, se llevará a cabo el análisis del tipo de soporte de presentación de la narrativa oral.
- b) Revisaremos la literatura existente en este campo, legislación y normativa vigente que lo avale sobre el objeto de estudio que nos ocupa.

- c) Finalmente, **elaboraremos el marco empírico**, donde nos aproximaremos a la realidad que acontece en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, comparando la respuesta y atención que se proporciona a los niños de 4 años de edad, escolarizados en aula ordinaria, que presentan desarrollo madurativo normal; técnicas y procedimientos de estimulación así como estrategias y conductas rutinarias que se propongan para la estimulación del vocabulario, en la familia y en la escuela.

Para ello deberemos realizar previamente un análisis descriptivo de los niveles de vocabulario de los niños y de las características de los niños, padres y profesores que participan en nuestra investigación, para continuar con el análisis correlacional de la investigación, deteniéndonos en las siguientes **variables**:

- **VD:** nivel de vocabulario
 - **VI:** narrativa oral y factores biológicos, contextuales y pedagógicos
- d) Mediante cuestionarios y prueba de vocabulario, conocer los niveles de vocabulario en niños con desarrollo madurativo normal, de 4 años, con/ sin influencia de la narrativa oral.
- e) Averiguar a través de cuestionarios, los hábitos y actividades rutinarias que se llevan a cabo en relación a la narrativa oral, análisis de frecuencia de uso y tipos soportes de presentación de la narrativa oral en los diferentes ámbitos que rodean al niño, esto es, **familia y colegio**.
- f) Comparar resultados entre niveles más altos de vocabulario y los más bajos.
- g) Conforme a los resultados que se obtengan establecer unas **conclusiones**.
- h) Establecer unas propuestas derivadas del estudio y justificar la necesidad de uso de la narrativa oral a través de diferentes soportes como factor de estimulación de nivel de vocabulario y prevención de dificultades (alteraciones/trastornos) del lenguaje oral.

**La narrativa oral como elemento favorecedor del desarrollo del vocabulario
en la etapa 3-6 años**

**BLOQUE II:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
Y NORMATIVA**

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y NORMATIVA

CAPITULO I: LA EDUCACIÓN INFANTIL (EI)..... 19

CAPITULO II: LA ATENCIÓN TEMPRANA (AT)..... 96

CAPITULO III: EL LENGUAJE EN EI Y LA NARRATIVA ORAL..... 153

CAPITULO IV: LA FAMILIA..... 271

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN INFANTIL (EI)

1.	LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA.....	19
2.	EL DISEÑO CURRICULAR EN EI.....	25
2.1.	Componentes básicos del currículo en la etapa de Educación Infantil.....	29
2.2.	Medidas de atención a la diversidad en EI	33
2.2.1.	Niveles de actuación en el Sistema Educativo	
2.2.2.	Recursos de la escuela infantil para la atención a las nee	
2.2.3.	AT: recurso en intervención para la inclusión escolar	
2.3.	Respuestas organizativas de la escuela infantil.....	42
2.3.1.	El PEC y el PCC	
2.3.2.	El periodo de adaptación en la escuela infantil	
2.3.3.	Estructura y organización del aula en EI	
2.4.	Estrategias metodológicas como respuesta a la heterogeneidad.....	52
2.5	El juego en Educación infantil.....	56
3.	LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD DE MADRID.....	65
3.1.	Disposiciones que regulan la EI en la CAM	65
3.2.	La Red Pública de EI: Las Escuelas Infantiles y Las Casas de Niños.....	66
3.3.	Sectorización de los EOEP en la CAM.....	72
4.	EL CURRÍCULO de EI en la CM.....	75
4.1.	Áreas de contenido en el 2º ciclo de EI.....	76
4.2.	Área de comunicación y representación en el 2º ciclo de EI.....	83
4.2.1.	Competencias básicas en el Área de los lenguajes	
4.2.2.	Exigencias del currículum de Educación infantil en el lenguaje escrito	
5.	INCIDENCIA Y PREVALENCIA DE LA NEE EN EI.DATOS ESTADISTICOS.....	89

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

CAPITULO I.

LA EDUCACIÓN INFANTIL (EI)

Desde que nace el niño se produce un avance evolutivo notorio, pues han de consolidarse las bases del psiquismo. La adquisición de destrezas motrices, emocionales, cognitivas y lingüísticas le van a permitir en el futuro la adquisición de su autonomía personal (Vygotsky, 1979; Piaget, 1981).

En estos primeros años el niño va a interiorizar las reglas, normas y principios que rigen el entorno social en el cual debe convivir. El proceso de socialización que se inicia en el seno de la familia irá ampliándose a otros sistemas nuevos para él, como la escuela, grupo de iguales, etc.

Cualquier dificultad que aparezca en alguna de las áreas de desarrollo del niño en este momento, puede arrastrar importantes secuelas que, sin manifestar signos de alarma en un principio, pueden aparecer con posterioridad.

La prevención y la detección temprana es esencial para evitar daños mayores y optimizar así el transcurso del desarrollo normal del niño. La escolarización del niño permitirá no solo la detección de cualquier alteración por parte de los profesionales que le rodean, sino además, poner en marcha una intervención estimuladora, ya sea de forma preventiva o rehabilitadora, que debería ser apoyada y secundada por la familia y la escuela.

La educación infantil hace referencia pues, al conjunto de intervenciones o acontecimientos educativos, familiares, contextuales, que recibe el niño desde su nacimiento hasta el inicio de la escolarización obligatoria; período pues flexible, por cuanto depende de la limitación establecida en cada sistema escolar. Se alude a la educación que se anticipa a todo proceso educativo obligatorio, institucional o reglado (De Andrés, 2011). La Educación Infantil es el primer tipo de educación formal que recibe el niño aparte de la familia.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Consideramos pues la educación infantil como el tipo de educación institucional, que se desarrolla entre los 0 y 6 años, en centros o en instituciones especializadas, de variada naturaleza y denominación, y cuya finalidad consiste en aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del niño que le ofrece el curriculum de etapa, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa.

1. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

No será hasta la primera mitad del siglo xx cuando la Educación Infantil en España varíe el modelo de atención asistencial a los menores de tres años en que se basaba, debido a las necesidades laborales de los padres. Bajo este modelo en cuyos centros primará el cuidado físico e higiénico del niño por encima de cualquier otra concepción educativa o formativa, se articula la revolución en educación. Ocurre que esta postura, alejada de cualquier orientación pedagógica o diseño educativo formal siguiendo a De Francisco, (2005) trae como consecuencia una despreocupación absoluta sobre normativa al respecto, y/o sobre los profesionales cualificados para llevar a cabo estas prácticas.

La necesidad de cambio en España en los años 70, a nivel social, político y educativo se hace patente. Urgía una Ley que abarcara la totalidad del sistema educativo nacional, desde la Preescolar hasta la Educación Universitaria.

La Ley General de Educación, LG del 70, supuso un fuerte impulso a la educación española al reforzar y unificar el sistema educativo, al introducir innovaciones curriculares, organizativas y tecnológicas tales como el establecimiento de un tronco común, de 8 años de duración: la Educación General Básica. La estructura del sistema educativo quedó establecida de la siguiente manera:

- Educación Maternal, para niños de 2 a 4 años, voluntaria, y se impartía fundamentalmente en centros privados y guarderías.
- Educación Preescolar, de 4 a 6 años, voluntaria también, y se impartía en centros públicos y privados por profesores especialistas en Educación Preescolar. El currículo se

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

limitaba al desarrollo de los aspectos madurativos y a la preparación para las materias instrumentales: prelectura, preescritura y precálculo.

Será pues, a finales del siglo XX, cuando los cambios producidos en la sociedad, esto es, la incorporación de la mujer al trabajo, el aumento de familias monoparentales, viviendas aisladas que complican la interacción del niño con su entorno, etc., requieran que otras instituciones, servicios o personas se encarguen y contribuyan al desarrollo de la infancia. (López, 2011, p. 34). Si nos basamos en que el niño es educable desde que nace, este tramo educativo requiere de un tratamiento específico, puesto que el niño es una persona en proceso de desarrollo.

Se hace necesario un modelo de atención a la infancia nuevo, orientado a optimizar y garantizar un adecuado desarrollo infantil, y apoyado en un conocimiento amplio del desarrollo evolutivo del niño. Este modelo es el socioeducativo.

Hasta hace pocos años en la sociedad española el término de **Escuela Infantil** era desconocido, sin embargo el término “guardería”, con un sentido enteramente de custodia, respondía más a las necesidades de los adultos que a las de los propios niños. Esta modificación en la denominación ha permitido según De Andrés, (2011) sumar dos grandes preocupaciones, resultado de los cambios sociales ocurridos. Por un lado, el reconocimiento de unos derechos educativos a la primera infancia, y por otro, compensar los desniveles existentes desde los primeros años de vida, intentando lograr una igualdad de oportunidades real y efectiva entre todos.

La **LODE, (1985)** no es una ley que afecte a la estructura del sistema educativo, tal y como estaba establecida hasta ese momento. Será en **1990**, por medio de la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)** cuando se regule nuevamente esta etapa.

A partir de este momento, la Educación Infantil se establece como la primera etapa del sistema educativo español, no obligatoria, estructurada en dos ciclos (0-3 y 3-6 años) con características, objetivos y profesionales cualificados.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

"Todos los niños (Gútiez, 1995, p.106) tienen derecho a tener las mismas oportunidades de acceso a una educación y a una atención adecuada y de buena calidad, y por ello, a medida que se ha ido profundizando en el conocimiento del niño y sus necesidades, las respuestas educativas que se les dan son más adecuadas y precisas".

Con esta Reforma del Sistema Educativo, se supera el carácter asistencial de la educación infantil de la **Ley General de educación (1970)**.

Según De Francisco, (2005, p.190). *"la Educación Infantil se configura como una etapa educativa dirigida a niños de cero a seis años con finalidad, sentido y objetivos propios. Se plantea con una clara función educativa, sin perjuicio de que se cubran otras funciones sociales, asistenciales o terapéuticas".*

Nuevamente, en **2002**, la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)**, regula la ordenación de esta etapa, denominando los ciclos como *Educación Preescolar* a la etapa (0-3 años) y *Educación infantil* a la (3-6 años). En el primer ciclo se realiza una actividad básicamente asistencial, sin carácter educativo y con escasas referencias pedagógicas.

En **2006**, la **Ley Orgánica de Educación (LOE)** regula de nuevo esta etapa reunificando los ciclos bajo la denominación de *Educación Infantil*. Es la ley estatal que establece las directrices básicas que todo proceso de enseñanza debe tener en cuenta.

En el Título I, capítulo I, trata la Educación Infantil; los principios y objetivos generales de la Etapa. Se remarca de nuevo la importancia de esta etapa no meramente asistencial para el primer ciclo, volviendo a los principios propuestos por la LOGSE, (1990). Establece la titulación específica de estos centros de EI, considerándola un **medio de adaptación**. Se regula la gratuidad del segundo ciclo. La atención a la diversidad se va a establecer como principio fundamental que debe regir toda la

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades (LOE, 2006).

En **2013, la Ley Orgánica Para la Mejora de la Calidad Educación (LOMCE)** es una propuesta de reforma de la [Ley Orgánica de Educación](#) (2/2006, del 3 de mayo) o LOE, (2006), y de la [LOGSE](#) de 1990, por la cual La Educación Infantil no se modifica, mantiene su actual contenido.

En el Título I, Las enseñanzas y su ordenación, la LOMCE, (2013), confirma los principios generales establecidos por la LOE, (2006). La Educación infantil mantiene la identidad educativa que le otorga su título en toda su extensión. Se olvida pues, el carácter preparatorio que determinaba el título "Preescolar", en la LGE, (1970), y para el periodo 0 a 2 años en la LOCE, (2002).

Cuadro nº 1: Terminología y finalidad de la etapa de EI según la Ley de educación vigente.

LEY DE EDUCACIÓN	FINALIDAD EDUCATIVA	TÉRMINOLOGÍA
LGE- 1970 LODE-1985	Desarrollo armónico de la personalidad	<i>Educación preescolar</i> Abarca de los 2-5 años
LOGSE-1990	Desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral	<i>Educación Infantil</i> dos ciclos: 0-3 años y 3-6 años
LOCE-2002	Preescolar: atención educativa y asistencial Desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral	<i>Educación preescolar</i> 0-3 <i>Educación Infantil</i> 3-6
LOE-2006 y LOMCE-2013	Desarrollo físico, afectivo, social e intelectual	No diferencia por nombre los dos ciclos de la etapa

FUENTES: elaboración propia basado en las Leyes de Educación

Del carácter no obligatorio de esta etapa se deduce el papel dominante de las familias ante la voluntariedad de escolarizar a sus hijos, principio que queda recogido explícitamente desde la LOGSE, (1990).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

La gratuidad, que ya anticipaba la LGE, (1970) y asegura la LOCE, (2002) al establecer el régimen de conciertos, queda confirmada en las restantes leyes.

Con la LOE, (2006), y la LOMCE, (2013) se asegura por tanto, la gratuidad en el segundo ciclo de esta etapa voluntaria, mientras que el primer ciclo se financia desde el gasto privado.

En la LGE, (1970) se pone el énfasis en la semejanza entre el hogar y el Jardín de Infancia, y en la LOCE, (2002) en el carácter asistencial y educativo. La finalidad educativa de esta etapa, para todas las leyes, es el desarrollo pleno de todas las dimensiones de la personalidad y por tanto, debe establecer como principal objetivo el posibilitar y contribuir a un adecuado desarrollo infantil.

Atendiendo al concepto de educación infantil (Castillejo, 1989; Gutiez, 1995), y considerándola que abarca desde el nacimiento del niño hasta la enseñanza obligatoria, resulta necesario otorgar a esta etapa educativa una sistematicidad y rigurosidad en su tratamiento, remarcando su necesidad como: " ... base e inicio del proceso educativo, dirigida y ofertada a todos los niños que la demanden, debe ser una oferta educativa reglada y generalizada para toda la población comprendida entre los cero y los seis años" (Gutiez, 1995, p.102)

En 2011, **las tasas de escolarización** alcanzaban el 43,0% a los 2 años, el 98,0% a los tres años y el 99,4% a los 4 años en **España**, frente al promedio de la Unión Europea que estaba en el 76,7% en tres años y 90,1% en cuatro años. Se observa la tendencia a la escolarización completa en los años sucesivos.

En la comunidad de Madrid, en el curso 12-13, el número total de centros es de 1.284, distribuidos de la siguiente manera:

- 137 Casas de niños
- 358 escuelas infantiles
- 789 Colegios

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Cuadro nº2: Las tasas de escolarización actuales en la comunidad de Madrid

Curso Académico:	2012 - 2013		
Enseñanza:	E. Infantil		
Titularidad del centro:	PÚBLICOS		
	Alumnado matriculado		
	Hombres	Mujeres	Total
Escuelas Infantiles	20.043	18.345	38.388
Casas de Niños	2.469	2.432	4.901
Colegios	59.779	55.830	115.609
Total	82.291	76.607	158.898

FUENTES: elaboración propia sobre datos de la Consejería de Educación, juventud y deporte de la Comunidad de Madrid.

2. EL DISEÑO CURRICULAR EN EDUCACIÓN INFANTIL.

La Educación Infantil constituye actualmente una etapa educativa con identidad propia. Atiende con carácter voluntario a niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad. El objetivo principal de esta etapa es estimular el desarrollo de todas las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales de los niños y niñas de 0 a 6 años (De Francisco, 2005).

Por tanto el **currículo de Educación Infantil**, estructurado actualmente en objetivos y/o competencias, contenidos, metodología y evaluación queda recogido según un diseño pedagógico determinado, y su organización debe dar respuesta al objetivo general de esta etapa, que es el desarrollo global del niño, potenciando todas sus capacidades. El currículo por tanto, ha de adaptarse a las necesidades y características de todos los niños, debe ser accesible a todos y debe posibilitar si fuera necesario, un cambio por parte del niño de centro escolar, en todo el territorio español.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

La **LOE 2/2006**, en su artículo 6, define **currículo** como el conjunto de objetivos, competencias básicas, métodos pedagógicos y criterios de evaluación para cada una de las enseñanzas que ella misma regula (Capítulo III: currículo, Art. 6.) Las **competencias básicas** se definen como una “combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

En **2013, la Ley Orgánica Para la Mejora de la Calidad Educación (LOMCE)** es una propuesta de reforma de la Ley Orgánica de Educación (2/2006, del 3 de mayo) o LOE y de la LOGSE de 1990, por la cual **La educación infantil no se modifica**, mantiene su actual contenido.

En Educación Infantil, los diseños curriculares se basan en los conocimientos sobre procesos de desarrollo humano y su repercusión en la vida del niño y en la de su familia (Gútiérrez, 2007). Los objetivos generales, ahora competencias, se formulan en términos de capacidades a desarrollar.

A nivel general, la LOE, (2006) en el Título I, capítulo I sobre Educación Infantil, artículo 13, indica cuáles deben ser los **objetivos generales para esta etapa**. La LOMCE (2013) no los modifica, pero es el Decreto de cada comunidad el que concreta los objetivos y contenidos por Áreas.

En el capítulo sobre la Educación infantil en la Comunidad de Madrid nos extenderemos sobre ello. En el caso de la Comunidad de Madrid, el [Decreto 17/2008, de 6 de marzo](#).

Siguiendo a Gallego y Salvador, (2002) “Los objetivos dan sentido pedagógico y coherencia didáctica a la propuesta docente.”, ya que enunciados en términos de capacidades a desarrollar en los niños, nos facilitan su estructuración en los siguientes ámbitos de desarrollo:

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Cuadro nº 3: Ámbitos de desarrollo y objetivos de cada ámbito

<i>Ámbito del desarrollo motor</i>	Control del propio cuerpo, coordinación general y específica, adquisición progresiva de habilidades motrices y la organización de coordinadas espacio-temporales.
<i>Ámbito cognitivo-lingüístico</i>	Adquisición y dominio del lenguaje como medio de comunicación, como instrumento de expresión y como medio de planificación y reflexión de la acción.
<i>Ámbito de relaciones interpersonales</i>	Desarrollo de la individualidad y de la coordinación social, aceptación e interiorización de normas y principios que rigen el comportamiento en sociedad.
<i>Ámbito de actuación e inserción social</i>	Fomento de comportamientos solidarios y actitudes alejadas de estereotipos relacionados con el sexo, cultura, raza, condición social, etc.
<i>Ámbito de equilibrio personal</i>	Afianzamiento de la personalidad e identidad, aceptación tanto de las propias posibilidades como de las limitaciones, adquisición de una autoimagen positiva, desarrollo de sentimientos positivos hacia sí mismo y hacia los demás y desarrollo de la autonomía personal.

FUENTES: Elaboración propia basado en De Francisco, (2005)

La LOMCE (2013) asume el criterio de la LOE (2006) de que sean las Comunidades Autónomas quienes tengan la mayor responsabilidad en esta etapa. El gobierno se reserva la definición de las enseñanzas mínimas en el segundo ciclo.

La Educación infantil mantiene la identidad educativa que le otorga su título en toda su extensión. Esta decisión no implica la continuidad del Real Decreto 1630/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación infantil, y los componentes del currículo se han modificado al desaparecer los objetivos.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

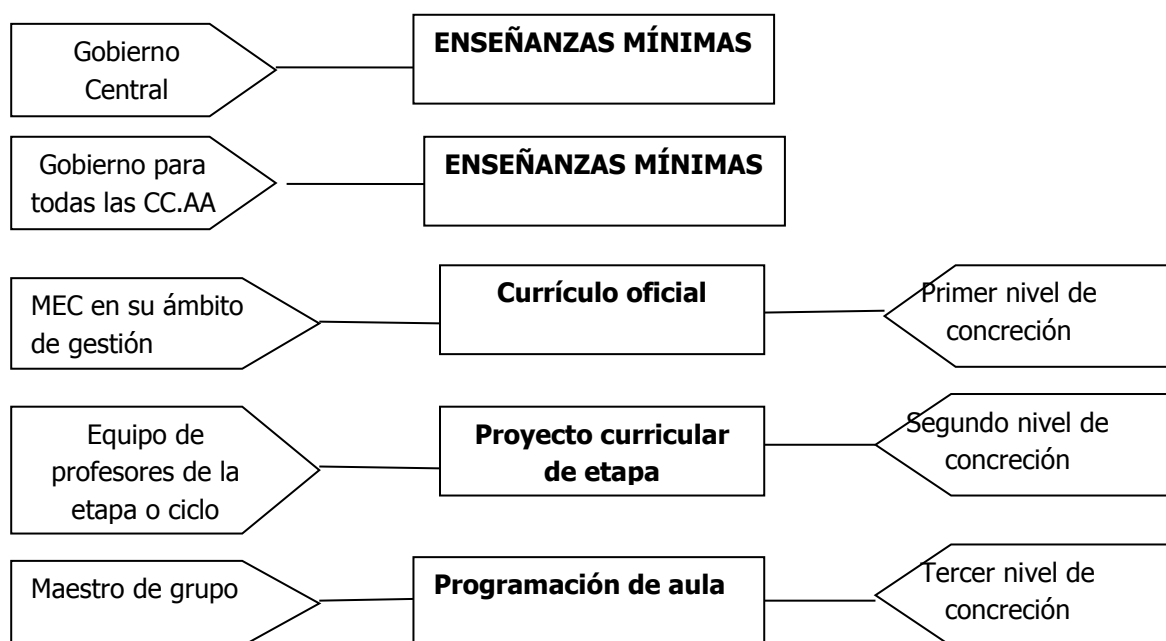
CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Cuadro nº4: Competencias del gobierno central y autonómico en materia de enseñanza

Gobierno Central	Comunidades Autónomas
Establecer las enseñanzas mínimas en el 2º Ciclo	Currículo del 1º Ciclo
	Requisitos de los centros: ratio, instalaciones, puestos escolares
	Convenios con otras administraciones y entidades sin ánimo de lucro.
	Concierto con centros privados

FUENTES: elaboración propia

El proceso que va desde las enseñanzas mínimas a las programaciones de aula queda recogido en el siguiente cuadro: gráfico nº 1.



FUENTES: elaboración propia sobre el Proyecto curricular. (MEC, 1992:24) adaptado al actual sistema educativo LOMCE, (2013).

La LOMCE, (2013), confirma los principios generales establecidos por la LOE (2006).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

2.1. COMPONENTES BÁSICOS DEL CURRÍCULO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

a. Los objetivos y las competencias básicas

La finalidad de esta etapa se concreta en unos objetivos que pretenden el desarrollo de capacidades asociadas con las competencias básicas propias de cada una de las dimensiones de la personalidad. Quedan establecidas como un componente más del currículo en el artículo 6 de la LOE (2006).

López, (2011) señala las competencias básicas seleccionadas por la Unión Europea y el MEC, son ocho y están agrupadas en tres grandes bloques:

Cuadro nº 5: Competencias básicas seleccionadas por la UE y el MEC

Competencias instrumentales	<ul style="list-style-type: none">- Competencia en comunicación lingüística.- Competencia matemática.- Competencia en el tratamiento de la información y digital.- Competencia para aprender a aprender.
Competencias experienciales	<ul style="list-style-type: none">- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.- Competencia de autonomía e iniciativa personal.
Competencias relacionales	<ul style="list-style-type: none">- Competencia social y ciudadana.- Competencia cultural y artística.

FUENTES: López, (2011)

Analizar el contenido, los procesos y las Competencias básicas nos muestra los compromisos que asume la LOMCE (2013). **En la LOMCE, (2013) aparecen enunciadas así:**

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

- a) *Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias* (movimiento y los hábitos de control corporal).
- b) *Observar y explorar su entorno familiar, natural y social* (descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en que viven).
- c) *Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales* (imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieren autonomía personal).
- d) *Desarrollar sus capacidades afectivas.*
- e) *Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos* (pautas elementales de convivencia y relación social).
- f) *Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión* (manifestaciones de la comunicación y del lenguaje).
- g) *Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.*

La LOCE (2002) incorporaba de forma explícita la iniciación a las “instrumentales” a la Educación infantil, y la LOE (2006) la consolidaba. En la LOGSE (1990) se hablaba de forma genérica de estimular diversas formas de expresión.

b. Contenidos

“Los contenidos educativos...se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños”. Artículo 14.4.

El **Real Decreto 1630/06**, por el que se establecen las **enseñanzas mínimas** del segundo ciclo de la **Educación Infantil** nos muestra cómo los tres tipos de contenidos, lo que se enseña y se aprende, se agrupan en bloques secuenciados para la consecución de los objetivos. Estos son:

- Contenidos conceptuales: Se refieren a las concepciones más globales de los conceptos, hechos y principios.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

- Contenidos procedimentales: Constituyen un conjunto de acciones ordenadas orientadas hacia la consecución de una meta. Actualmente (Monclús, 2005) se utilizan términos como destreza, técnica, método o estrategia como sinónimos de procedimiento.
- Contenidos actitudinales: conjunto de valores, actitudes y normas que el menor debe asimilar para una correcta integración en sociedad.

La estructura del currículo por áreas de contenido en vez de ámbitos (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del medio natural y social y Área 3 de lenguajes), y Las TIC, es el único adorno transversal de la LOMCE (2013).

Merece un capítulo aparte la descripción de las áreas de contenido que marca el currículo de la etapa de Educación infantil en la Comunidad de Madrid, y por tanto será desarrollado a fondo, deteniéndonos en el área de los Lenguajes, concretamente en la Comunicación y Representación, por ser un tema de interés propio y específico del estudio que nos ocupa.

c. Metodología

Son las estrategias que puede utilizar el profesorado, referidas a **recursos y procedimientos** para transmitir su conocimiento, al cómo enseñar y cómo adaptarse y adaptarlos a cada estudiante en función de sus necesidades, es decir, adecuar el contexto de enseñanza a cada uno.

La función de la metodología según Sánchez Delgado (2005) es encauzar adecuadamente todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *"Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social"*. Artículo 14.6. Ordenación y principios pedagógicos.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

La metodología es competencia del profesorado, y es absolutamente necesaria para alcanzar los objetivos y, las Competencias básicas. Los métodos tendrían que ser “activos” para así desarrollar “la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad”.

La LOGSE (1990) incorpora como estrategias metodológicas el “juego, la experiencia cercana, el clima de afecto y de confianza”, que también reproduce la LOCE (2002).

La LOE (2006) añade la autoestima y la integración.

Si bien los elementos o **componentes básicos del diseño curricular** que constituyen esta etapa educativa nos van a indicar el nivel de exigencia en cada una de las áreas de desarrollo, en ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo del movimiento y hábitos de control corporal, a las diferentes formas de comunicación, al **lenguaje**, a las pautas elementales de convivencia y de relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además, se facilitará que los niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

Los fines generales de la educación son los mismos para **todos** los alumnos. Reconocerlos es la forma de asegurar su formación integral y la igualdad de oportunidades para todos, compensando las diferencias individuales y culturales que pudieran existir.¹ Todo ello queda regulado en el desarrollo de la LOGSE, (1990) por el que se establece el **Currículo de Educación Infantil**, y en el que se recoge la oferta de apoyo al desarrollo que se ofrece a los alumnos con necesidades educativas especiales (acnee) en la **Comunidad de Madrid**. En el capítulo de la **Educación infantil en la Comunidad de Madrid** aparecerán también descritas en profundidad las áreas de desarrollo².

- ¹ Regulado por el **Real Decreto 1333/1991** del 6 de Septiembre.

- ² Art. 5 en El [Decreto 17/2008, de 6 de marzo](#) del Consejo de Gobierno, por el que se establecen **los requisitos mínimos** de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid. ([BOCM de 12 de marzo de 2008](#)).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

2.2. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ETAPA DE EI.

En esta etapa 0-6 años, una intervención temprana, tanto preventiva como rehabilitadora sobre cualquier anomalía detectada a tiempo, podrá evitar o reducir en gran medida la aparición de alteraciones o trastornos asociados a la situación de riesgo en que aparece, sin olvidarnos desde luego, de prestar la atención necesaria al mismo niño y a su familia. La escuela infantil supone un escenario inigualable para compensar cualquier tipo de carencia o desigualdad del menor, que pueda desencadenar una discapacidad (Gútiez, 2005; East y Evans, 2006).

Se entiende por **diversidad** la heterogeneidad del alumnado, las características diversas y necesidades excepcionales (Garrido, 1994) que cada niño presenta en esta etapa y que lo van a diferenciar de los demás niños. Estas características, de tipo social, cultural, físicas, familiares, etc. pueden incidir en su evolución escolar y deberán ser identificadas a partir de procedimientos que la Consejería de Educación tiene la obligación de establecer, y así adoptar las medidas necesarias para facilitar la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención del alumnado.

La **respuesta o atención a la diversidad** comprende el conjunto de actuaciones educativas que se dirigen al conjunto del alumnado y a su entorno, con la finalidad de favorecer el logro de las **competencias básicas y/o los objetivos que marca la escolaridad obligatoria**.

Se tendrán en cuenta las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, condiciones personales o de historia escolar, situación social, cultural, lingüística y/o de salud de cada uno de los alumnos. En este sentido, es posible desarrollar proyectos individualizados, que logren adaptar las respuestas a las particularidades que aparezcan.

*La intervención educativa debe contemplar como principio la **diversidad del alumnado**, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de cada niño, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración. Art 17. El [Decreto](#)*

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

[17/2008, de 6 de marzo](#) del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid. ([BOCM de 12 de marzo de 2008](#)).

2.2.1. Niveles de actuación en el Sistema Educativo.

Se reconoce una única educación, válida en sus objetivos para **todos** los niños, al margen de las dificultades que algunos niños pudieran presentar. Los centros deben organizar las **medidas de apoyo y atención educativa** que mejor se adapten a las necesidades educativas de los niños, incluyendo aquellos con altas capacidades intelectuales.

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC,1990) habla de necesidades educativas especiales cuando un alumno presenta mayores dificultades que el resto de los alumnos para acceder al currículo común en su edad (sean cuales sean las causas), y necesita para compensar esas dificultades, unas condiciones especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos.

Es por tanto que, según Retortillo, (2005, p. 281) "el sistema educativo es el que ha de adaptarse y ajustarse a las características de cada uno de los alumnos, modificando su organización y sus propuestas didácticas para dar la mejor respuesta posible a las necesidades educativas de cada uno de ellos". Este planteamiento pone de manifiesto la responsabilidad que tiene la escuela con el alumno. Las dificultades de aprendizaje no recaen exclusivamente en el niño/a, sino que tienen un carácter interactivo del alumno en su contexto.

Este planteamiento obliga a la escuela ordinaria a **dar respuesta a la diversidad del alumnado**, dotándose de recursos para esa diversidad (Gutiez, 2007).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

El papel que desempeñará la Atención a la Diversidad en la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) no sufre cambios en educación infantil.

Así, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) atiende a la diversidad desde un enfoque educativo flexible, intentando dar respuesta al alumnado a través de estrategias metodológicas como las *adaptaciones curriculares individuales y adaptaciones significativas (ACI/ ACIS), programas de refuerzo o desdobles, etc.*

Muchas de estas estrategias venían heredadas, de la LOGSE 1990.

En la LOMCE, 2013, aparece lo que podría considerarse la primera mención a la atención a la diversidad, "(...) todo alumnado como el objeto de una atención en la búsqueda de su propio talento, que la ley articulará los mecanismos necesarios para la permeabilidad y retorno entre las diferentes trayectorias y vías (...)". Además se expresa que la calidad de la educación será necesaria para conseguir la igualdad de oportunidades; se hace hincapié en que el sistema educativo sea integrador, inclusivo y exigente.

2.2.2. Recursos de la escuela infantil para la atención de nee.

La educación es esencial para la estimulación y desarrollo de las potencialidades del niño, y debe existir intencionalidad comunicativa dirigida a este fin (Palacios, Marchesi, Coll, 1999).

En este período de EI los aprendizajes escolares y su proceso de adquisición cobran especial importancia ya que las incidencias surgidas pueden suponer la base del fracaso o el éxito escolar, e incluso personal, del alumnado. Por ello, es necesario que se realice una **valoración psicopedagógica** para determinar la modalidad de escolarización, necesidad de apoyo, y/o medidas de adaptación curricular o ambas cosas (GAT, 2000). Para dar respuesta a los diferentes tipos de NEE, la escuela cuenta con recursos de apoyo interno y recursos de apoyo externo al centro. (LOE, 2006)³.

³ Título II: Equidad en la Educación, Capítulo I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, Artículo 72: Recursos).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

- a. **Recursos internos:** son los recursos humanos con los que cuenta la escuela para garantizar la detección de las alteraciones del desarrollo de sus alumnos, y son según Gútiez, (2007) los siguientes:

Cuadro nº 6: Recursos internos de la escuela para atender acnees

RECURSOS INTERNOS	
Director del centro	Se encarga del apoyo al trabajo del resto de profesores, de convocar reuniones para el estudio de casos, garantizar y coordinar la formación permanente de todo el equipo docente, informar a los padres de la evolución e intervención que se está realizando con sus hijos y coordinarse con la Comunidad, en cuanto a los recursos externos.
Maestro en Pedagogía Terapéutica (PT)	Especialista que trabaja en aulas de apoyo en problemas específicos de los niños con NEE. Se encarga de realizar el diagnóstico diferencial de las dificultades de aprendizaje, elaborar y proporcionar recursos didácticos y programaciones para los alumnos que lo necesiten, realiza la evaluación continua y de seguimiento, y orienta a las familias de los alumnos con NNE.
Maestro especialista en audición y lenguaje (AL)	Lleva a cabo la detección de las dificultades de comunicación y lenguaje, pone en marcha las estrategias de intervención específica en el área, elabora material para el profesorado, etc.
Profesor de apoyo	Es el especialista en la compensación de desventajas sociales. Trabaja con minorías étnicas y culturales.
Maestro especialista en educación especial	Es el encargado de desarrollar las funciones de refuerzo pedagógico en los centros ordinarios donde se escolaricen a alumnos con NEE. En los centros específicos desarrolla funciones de profesor tutor.
Fisioterapeuta	Trabaja en los centros de integración preferente de alumnos con NEE de tipo motor. Además asesora a los maestros sobre las posturas y ejercicios más convenientes para potenciar sus capacidades.
Auxiliares Técnicos Educativos	Se ocupan del cuidado y aseo corporal de los alumnos, así como la participación en actividades sociales colectivas.

FUENTES: Elaboración propia basada en (Gutiez, 2007)

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Es interesante recalcar la inexistencia del perfil profesional en las actuales titulaciones de grado.

- b. **Recursos externos:** son diferentes en función de las edades de los niños: equipos de orientación educativa y psicopedagógica (**EOEP**).

Son los responsables de la **orientación educativa** en las etapas de **Educación Infantil** (0-6 años) y **Primaria** (6-12 años); para la Educación Secundaria (12-16 años) Obligatoria y Bachillerato (16-18 años), los centros educativos cuentan con un Departamento de Orientación interno al centro.

Los EOEP realizan funciones de orientación, asesoramiento y apoyo técnico al Sistema escolar **en todos** sus niveles; detección precoz de deficiencias y dificultades en el aprendizaje, elaboración de propuestas de intervención (objetivos, contenidos y recursos), seguimiento de los casos **en colaboración con los profesores** del alumno, identificar recursos existentes en la zona, etc.

- La frecuencia de atención será flexible⁴, se considerará la asistencia semanal a los centros públicos del sector pudiendo establecerse los siguientes criterios:
- Una vez a la semana en Escuelas de Educación Infantil, Casas de Niños y Colegios de Educación Infantil y Primaria públicos.

Los EOEPs realizarán la evaluación del alumnado que pueda presentar necesidades específicas asociadas a condiciones personales de discapacidad, trastornos graves de la personalidad o la conducta o sobredotación intelectual conforme a la siguiente distribución⁵:

⁴ Resolución de 28 de julio de 2005

⁵ La organización general y funciones de estos Equipos están reguladas por la O. M. de 9 de diciembre de 1992 (BOE del 18-12-92) y la Resolución de 28 de julio de 2005 del Director General de Centros Docentes, por la que se establece la estructura y funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial en la Comunidad de Madrid.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Cuadro n°7: Recursos externos de la escuela para atender acnees (0-6 años)

RECURSOS EXTERNOS: Los EOEPs	
Atención Temprana	<p>Intervienen <u>principalmente</u> en las Escuelas Infantiles (0-3 años) en alguno de los siguientes casos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Alumnado escolarizado en los centros de la red pública de Educación Infantil de su sector.- Alumnado no escolarizado con domicilio en su sector.- Alumnado menor de seis años que solicita escolarización, estando escolarizado en centros privados de su sector.- Alumnado escolarizado en centros privados concertados de su sector en los que el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica General correspondiente intervenga con periodicidad mayor a la mensual.
Generales	<p>Desarrollan su actuación en los centros de Educación Infantil y Primaria (de 3 a 12 años) entoda la etapa obligatoria y en (3-6 años) en alguno de los siguientes casos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Alumnado escolarizado en los colegios públicos del sector.- Alumnado escolarizado en centros privados sostenidos con fondos públicos no incluido en el apartado correspondiente de AT.- Alumnado de Educación Primaria que solicita escolarización, estando escolarizado en centros privados o no escolarizado.
Específicos	<p>De discapacidad motora, discapacidad visual, discapacidad auditiva y alteraciones graves del desarrollo, siendo su ámbito de intervención regional y en todas las etapas educativas.</p> <p>Sus funciones son de complementariedad con respecto a los EOEPs Generales y de Atención Temprana, por ello su actuación se desarrollará en coordinación con los mismos.</p>

FUENTES: Elaboración propia

- Dos veces a la semana en centros de integración preferente para alumnado con discapacidad motora y de trastornos generalizados del desarrollo.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

- Cuatro veces a la semana en los Centros de Actuación Intensiva⁶.

Tanto los Departamentos de Orientación de los centros como los EOEPs, ya sean de Atención Temprana, Generales o Específicos, llevan a cabo funciones⁷ reflejadas en el documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (MEC, 1990):

- a) *Preventiva*: anticiparse a los problemas escolares y de desarrollo personal y sus circunstancias individuales y colectivas que generan inadaptación y/o fracaso escolar.
- b) *Reeducativa-compensadora*: apoyar de modo particular a los alumnos que no alcanzan los objetivos curriculares mínimos proporcionando los medios para optimizar su desarrollo.
- c) *Potenciadora*: contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, y optimizar todo el proceso educativo para favorecer la diversidad y las aptitudes especiales de los alumnos.

En el epígrafe de la EI en la Comunidad de Madrid se describen de forma específica los servicios de atención educativa y sus recursos, ya que se relaciona directamente con el objeto de estudio que nos ocupa.

En la etapa infantil, se ponen de manifiesto ya, gran parte de las discapacidades que afectan a la población escolar, algunas, desde el mismo momento del nacimiento y otras, en el desarrollo de las capacidades que se van adquiriendo en el proceso de maduración.

La prevención y **atención temprana** cobra en estos momentos su máxima dimensión y su mayor nivel de eficacia, ya que la atención a estos alumnos para lograr su inclusión a nivel de centro debe llevarse a cabo mediante cambios didácticos, metodológicos y organizativos, y el asesoramiento externo de los Equipos que ha de

⁶ La complejidad de algunos centros educativos ha determinado la puesta en marcha en los Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria, una forma de organización en el centro y de apoyo externo al mismo por parte del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, pasando a denominarse dichos centros, Centros de Actuación Intensiva (CAI). Esta modalidad llevará consigo un mayor tiempo de dedicación del EOEP al centro. El proyecto tendrá un tiempo limitado de dos cursos escolares.

⁷ Resolución de 17 de julio de 2006, para actualizar y facilitar la aplicación de la Resolución de 28 de julio de 2005, por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa en la CAM.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

realizarse con respecto a todos los alumnos, no sólo con aquellos que presentan necesidades educativas especiales (MEC, 1990).

2.2.3. Atención temprana en coordinación con la escuela infantil como recurso de intervención para la inclusión escolar

Las Escuelas de Educación Infantil, Casas de niños y colegios de Educación Infantil y Primaria contarán con la intervención sistemática, en función de las necesidades del sector y del centro, de los EOEP o con la presencia de un orientador en el centro. Son grupos especializados de apoyo externo, (BOMECE, 1996) de configuración interdisciplinar, es decir, formados por educadores, maestros en audición y lenguaje, pedagogos, psicólogos y trabajadores sociales; y de estructura sectorial, pues dependerán de criterios demográficos y geográficos para su distribución.

Se justifica su composición multiprofesional bajo la consideración de que la atención y apoyo se lleva a cabo teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en el desarrollo del sujeto, dando una adecuada respuesta de la **globalidad** el niño (Warnock, 1978, 1990; GAT, 2000 y Guralnick, 2005).

La respuesta a la diversidad se concretará, para todo el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, en un **plan de trabajo**, que lo desarrolla el profesorado en colaboración con las familias y con aquellos profesionales que intervengan en la respuesta.

Este **plan de trabajo individualizado** contemplará las competencias que el alumno debe alcanzar en el área o áreas de conocimiento, los contenidos, la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje y los procedimientos de evaluación. De igual modo, se incluirán actividades individuales y cooperativas, los agrupamientos, los materiales necesarios, los responsables y la distribución secuenciada de tiempos y espacios”.

En cada caso, a dicho plan individual se incorporarán las actuaciones educativas, con medidas concretas para cada uno de los alumnos con necesidades educativas

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

específicas de apoyo educativo; esto es, las adaptaciones curriculares para el alumnado que, debido a su discapacidad requiere una adaptación significativa o **no** significativa del currículo; medidas simultáneas a la escolarización necesarias. Se trata de que el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español logre lo antes posible la plena normalización educativa, y posible flexibilización de la escolarización para el alumno con altas capacidades intelectuales. (Medina Rivilla, 1995).

Una **organización flexible de ciclo** es una medida basada en la organización del Ciclo como estructura de planificación del currículo, unidad de aprendizaje para el alumnado y forma de trabajo en equipo del profesorado. El referente es la idea global del ciclo. Comporta diseñar y desarrollar el currículo pensando en un gran grupo de alumnos de edades diferentes. Esto conlleva seleccionar y secuenciar los contenidos de las distintas áreas en un continuo, sin parcelaciones internas en función de las edades de los alumnos. El currículo de Educación Infantil se ordena en dos ciclos y ésta es una medida que tiene su aplicación en las Etapas de Infantil y Primaria.

Según el GAT(2000), el **retardo evolutivo** evoluciona posteriormente hacia la normalidad en el caso de niños que han padecido o padecen enfermedades crónicas, hospitalizaciones, atención inadecuada, y en otros casos, a diferentes disfunciones, siendo las más frecuentes el trastorno en el ámbito cognitivo y del lenguaje. Aunque a menudo suele ser un diagnóstico provisional se necesitarán medidas de atención individualizadas, en cualquier caso.

La organización de la respuesta a la diversidad debe permitir **individualizar** la enseñanza al máximo, por lo que los objetivos educativos se alcanzarán **combinando medidas organizativas y curriculares y estrategias metodológicas**, para que todo el conjunto tenga un sentido funcional. Sólo de esta manera cada alumno y alumna podrá adquirir las competencias básicas para su desarrollo personal, escolar y social.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Por tanto, las medidas de atención, tanto **organizativas** como **curriculares**, no tienen sentido en sí mismas si no se toman decisiones metodológicas de aula que den respuesta a todos y cada uno de los alumnos, a los que presentan dificultades de aprendizaje y a los que no.

2.3. RESPUESTAS ORGANIZATIVAS DE LA ESCUELA INFANTIL

Nuestra concepción actual de la Educación infantil comprende la educación del niño desde 0 a los 6 años, que se lleva a cabo en lugares especiales y coherentemente organizados en el que profesionales competentes y preparados atienden aspectos relativos a los cuidados físicos, emocionales y sociales que permitan, según Gervilla, (2006) que el niño no encuentre obstáculos o cambios bruscos en su proceso de educación.

La concepción educativa se sustenta sobre **principios de heterogeneidad**: la respuesta de la escuela ha de ser diversificada y ajustada a las características de cada alumno, y por tanto, consideramos la diversidad como fuente de riqueza y de aprendizaje.

El conjunto de actuaciones educativas que se pueden llevar a cabo debe conformar un **continuo de medidas** de tipo **organizativo y curricular**, tanto de tipo preventivo como rehabilitador, dirigidas a **todo** el alumnado, tanto para el que se incorpora tardíamente al sistema educativo español como al alumno con necesidades educativas específicas. La calidad de estas acciones educativas, tal y como nos recuerda Gervilla, (2006), va a condicionar en buena medida toda la potencialidad del proceso educativo posterior.

Verdugo, (2003) señala que la educación inclusiva debe atender a múltiples variables ambientales frente a los planteamientos exclusivamente centrados en problemas o deficiencias del alumno.

Pretende que los **cambios metodológicos y organizativos** para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades benefician a todos los alumnos,

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

considerándolos un estímulo que puede fomentar el desarrollo hacia un entorno de aprendizaje más rico (Ainscow, 2001), se busca promover la excelencia de todos los alumnos diseñando ambientes escolares que estimulen la participación de todos los alumnos, promuevan las relaciones sociales y el éxito escolar de todos. (Booth y Ainscow, 2002; Verdugo, 2003; Echeita et al. 2004, 2009; Susinos, T, 2005, 2010).

En el ámbito de nivel/ciclo/aula se ha de planificar y establecer criterios y acuerdos sobre los aspectos básicos de **organización y gestión** del aula en los momentos de la intervención, como son:

- Tipo de contenidos y actividades a trabajar
- Organización del espacio y agrupamientos de los alumnos.
- Nivel de participación de cada uno en la dinámica de la clase.
- Asegurar la atención a los alumnos que presentan más barreras de aprendizaje.
- Establecer acuerdos para el seguimiento y evaluación de los apoyos.
- Sobre el progreso de los alumnos.
- Trabajo conjunto realizado dentro del aula: búsqueda de soluciones, dificultades, resultados y propuestas de mejora.

El principal objetivo de la respuesta es promover el éxito escolar, incrementar la motivación del alumnado, garantizar su plena incorporación a la vida escolar y social, y contribuir al fin, a la consecución de un clima positivo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el centro.

Por tanto, cualquier tipo de medida debe figurar en el Proyecto educativo del centro y debe contemplarse la atención a la diversidad en el Proyecto Curricular. Resolución de 7 de abril de 2005⁸

- ⁸ de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con nee asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

2.3.1. El PEC y el PCC

La educación Infantil está constituida por un conjunto de factores y agentes diferenciados que intervienen coordinadamente desde la institución escolar para lograr el mismo fin y de forma solidaria y cooperativa.

El centro educativo debe construir un **Proyecto Educativo** comunitario en el que quepan todos los alumnos y alumnas y todos los miembros de la comunidad educativa y el entorno. Debe ser una de las fuentes (Gervilla, 2006) para la elaboración del **Proyecto curricular**, ya que el análisis del contexto, el modelo didáctico seleccionado proporcionarán las finalidades educativas que confieren identidad al centro y lo distinguen de los demás.

Debe ser un documento vivo, sometido a una revisión continua que garantice su mejora constante, al adaptarse a las características cambiantes del contexto en el que se desarrolla. Debe tener en cuenta las necesidades y a la realidad del propio centro. Todo se dirige al mismo fin: el éxito escolar y la participación activa y democrática de todo el alumnado en la vida social y escolar del centro. Figura como el *Reglamento de organización y funcionamiento*. Es preciso adoptar una perspectiva global de cooperación y, en consecuencia, interinstitucional.

En el **Proyecto Educativo de Centro** debe quedar reflejada la previsión sobre la secuencia de objetivos y contenidos interna al ciclo, por cursos, tarea que corresponde llevar a cabo al profesorado de la etapa, a través de una serie de acuerdos. Desde la **programación de aula**, PCA, se tendrán en cuenta las peculiaridades del grupo y concretándose definitivamente en el Plan de Trabajo Individualizado para cada alumno. Del mismo modo, se deben identificar los **niveles de dificultad o complejidad** de los objetivos y contenidos de cada secuencia (desde los objetivos y contenidos mínimos), estableciendo aquella secuenciación que se considere más aconsejable. No se trata de empobrecer el aprendizaje, sino de decidir la extensión y el grado de complejidad de los mismos, ofrecer opciones y estrategias didácticas para su consecución.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

El equipo de ciclo debe acordar las **unidades didácticas de cada área**, estableciendo la secuencia de los diferentes objetivos / contenidos. Así mismo, también se deben programar las **secuencias de las actividades** de las unidades didácticas. En este nivel de concreción, las unidades didácticas en las programaciones, han de ser comunes pero diversificadas, de modo que todos puedan aprender.

Las actividades deben ser acordes al nivel de competencia curricular de cada alumno y a sus características. Deben establecerse los espacios disponibles y posibilitar en franja horaria la coordinación del profesorado que conforma el equipo de ciclo.

Es necesario por tanto, definir dentro del **Proyecto Educativo de Centro**, las líneas de apoyo a desarrollar dentro del Plan de Orientación y atención a la diversidad, concretando desde los Departamentos/Equipos de Ciclo, las actuaciones concretas dentro de cada curso, nivel, ciclo, Etapa.

De igual manera se ha de fomentar la creación de estructuras de trabajo colaborativo y compromiso comunitario entre los profesores e incorporar una estructura organizativa funcional que facilite esta metodología de trabajo en equipo. Facilitar igualmente vías para la coordinación, a través de la flexibilización en la organización de los horarios.

La atención a la diversidad del alumnado es el eje sobre el que debe articularse la **intervención educativa** que deberá contemplar como principio de la EI el adaptar la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración.

Las Administraciones educativas establecerán procedimientos que permitan identificar las características que puedan incidir en la evolución escolar de los niños y facilitarán la coordinación de todos los sectores intervengan en la atención del alumnado.

2.3.2. El periodo de adaptación como respuesta de calidad en la escuela infantil.

La entrada en la escuela infantil supone un cambio muy importante para el niño, ya que implica la salida del mundo familiar, donde él tiene su propio rol y se relaciona con

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

los otros basándose en códigos determinados, en un espacio que le resulta por ello, seguro. Se amplía su entorno relacional con el espacio, con los objetos y con otro grupo extraño de adultos y niños, los iguales. Este cambio constituye un verdadero conflicto, se produce la primera separación niño-familia y la forma de resolverlo va a tener gran transcendencia en el proceso de socialización, en la actitud hacia la escolaridad y en general hacia el aprendizaje (Gervilla, 2006).

Las normas reguladoras del periodo de adaptación para el inicio del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil son:

- a) LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE) por la cual en el segundo ciclo de educación infantil, a fin de facilitar la adaptación del alumnado que asista a clase por primera vez y que presente dificultades para su integración en el ámbito escolar, los Consejos Escolares de los centros docentes sostenidos con fondos públicos podrán establecer al principio del curso escolar un horario flexible.
- b) Dicho periodo de adaptación viene regulado en el decreto 2008⁹ de la CAM Artículo 18. Referido al *Calendario escolar* en el cual figura que La Consejería de Educación fijará anualmente el calendario escolar en la Educación Infantil, que comprenderá un mínimo de 175 días lectivos.

Disposición adicional única. Incorporación de los alumnos

1. Los alumnos que se incorporen al primer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil podrán hacerlo en el año natural en el que cumplan tres años, y podrán permanecer escolarizados en este ciclo hasta los seis años de edad.

2. En caso de que se opte por una incorporación paulatina de los nuevos alumnos al centro, esta deberá completarse en un plazo de tiempo estipulado. Para ello, los centros adoptarán **programas y medidas de acogida y adaptación** garantizando, en todo caso, la atención a tiempo completo de aquellos alumnos cuyas familias lo soliciten.

⁹ BOCM 12 de marzo de 2008.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

3. De acuerdo con lo que establezca la Consejería de Educación, en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, podrá autorizarse excepcionalmente la flexibilización de lo establecido en el apartado 1 de esta disposición adicional.

Consideramos el **periodo de adaptación** como el proceso mediante el cual el niño va elaborando, desde el sentimiento, la pérdida-ganancia que le supone la separación, hasta llegar a su aceptación voluntaria. Este proceso implica tiempo, y por tanto respeto a los ritmos personales del niño: es él el que debe lograrlo y lo hará a su ritmo. El adulto no deberá evitar los sentimientos del niño, sino que colaborará en el conflicto, ayudándole en sus decisiones y autoafirmación. Deberá adaptarse, no resignarse y por tanto necesitará expresar estos sentimientos de conflicto.

En este proceso subyace la ansiedad de separación al encontrarse menos protegido, menos seguro. La estructuración temporal es diferente, la organización es otra, no sabe si vendrán a buscarle y le produce angustia, la sensación de aislamiento, de ser agredido y por tanto se pueden entender expresiones de cólera, de celos y odio.

Por otro lado tendremos en cuenta otros sentimientos que se van a producir de satisfacción de logro, la seguridad de encontrar sus posibilidades, crecer, de sentirse con recursos válidos o de poder expresar a los demás sus emociones y saberse comprendido y aceptado.

La misma autora indica que si el entorno escolar, si es favorable, ayudará en la resolución ambivalente de este conflicto, con idas y venidas, progresiones y regresiones y deseos contradictorios de aceptación y rechazo. Los padres tendrán gran influencia en cómo vivan ellos la separación y lo capte el niño, ya que si él tiene vivencias de abandono y los padres sienten que lo están abandonando solo contribuye aunque sea de forma inconsciente a ralentizar el proceso de confrontación y adaptación a la nueva situación.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Es por tanto necesario resaltar la importancia de los contactos previos del profesor con la familia y con el centro, que les aportará la confianza para ambos que se necesita. En los casos en que los niños, en periodo de adaptación, tienen hermanos mayores en el centro, el proceso es mucho menos conflictivo ya que la confianza de los padres es plena. Los profesores y el centro también, han de adaptarse y esta capacidad para amoldarse a los ritmos, costumbres y particularidades de cada niño, de acercarse a recibirlo con respeto va a propiciar que el desarrollo de todo el proceso sea fluido.

Una institución con una estructura flexible y abierta para amoldarse será condición indispensable para facilitar la adaptación. En este sentido, el contexto de la escuela infantil y los profesionales que de ello se ocupan, son importantes agentes de detección precoz de actitudes conflictivas y alteraciones en todo el proceso evolutivo, compensando carencias o desajustes propios del entorno y estimulando todas las capacidades del niño para conseguir que alcance en la medida de sus posibilidades, los objetivos establecidos por ley para su edad de referencia.

En cuanto a las dificultades que se presenten en este proceso, la misma autora señala como criterios de intervención del educador que este ha de estar muy cerca del niño, conocer lo que ocurre cuando abandona el centro, y estar pendiente de los avances y retrocesos, así como de sus necesidades. Se exige una intervención permanente.

2.3.3. Estructura y organización del aula en Educación Infantil

Las aulas constituyen espacios donde se reúnen profesores y alumnos con diferentes capacidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje. La respuesta a la diversidad no consiste en adoptar unas medidas dirigidas a unos pocos alumnos, sino en contemplar y reflejar toda esta diversidad de características en las programaciones didácticas.

Los objetivos y/o las competencias básicas pueden alcanzarse con la metodología o con los contenidos pertinentes y las actividades, con la práctica de las normas de

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

convivencia, de la organización y funcionamiento del centro, la familia, etc. Pretender que todos los alumnos pueden alcanzarlos de la misma forma, puede conducirnos a establecer barreras de aprendizaje para algunos alumnos.

El aula se debe entender como espacio de diálogo y convivencia, donde no hay exclusión. Partimos del principio de la individualización de la enseñanza y de la **inclusión** de todos los alumnos en un **contexto educativo común** que defienda una educación eficaz para todos, sean cuales sean sus características personales, sociales y culturales y esto incluye participar plenamente en la vida escolar y social. El modelo educativo se adapta al alumno y no al contrario. Desde criterios de flexibilidad organizativa, se dará prioridad a las medidas ordinarias y de carácter normalizador frente al resto de medidas. Implica la participación de toda la Comunidad educativa, modificando progresivamente la práctica cotidiana de los centros. (Booth, 2000; Ainscow, 2001).

La metodología didáctica, la organización de tiempos, de agrupamientos y espacios; los materiales y recursos didácticos, y las medidas de atención a la diversidad del alumnado son aspectos fundamentales de los cuales podemos disponer para dar respuestas a las necesidades educativas que surjan en un centro.

En el Art 12. Referido a los Métodos de trabajo en **El Decreto 17/2008 de la CAM** se enuncia:

“Los métodos de trabajo en esta etapa educativa se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y fomentarán progresivamente en el alumno la adquisición de hábitos de trabajo. Estos métodos de trabajo se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar la autoestima e integración social de los alumnos”.

El aula ha de ser un contexto inclusivo en el que se dé respuesta a **todo** el alumnado.

La **metodología** por tanto, debe incluir **estrategias** que promuevan la participación activa del alumnado, la motivación y funcionalidad del aprendizaje, la colaboración entre los compañeros y por ende, la experimentación del éxito académico por parte de

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

todos. Las actividades de aprendizaje diseñadas han de ser graduadas y diversificadas, abiertas, realizables pero que impliquen diferentes niveles de dificultad, de modo que todos los alumnos puedan participar de la actividad en función de su nivel de competencia. Los aprendizajes de los primeros niveles de la educación deben hacerse más a través de la actividad que de la reflexión (Gervilla, 2006).

Fons, (2001) nos recuerda que, *"los **materiales y recursos didácticos** que utiliza el profesor en el aula vienen a reflejar un planteamiento docente determinado. La selección de materiales surge de cómo el equipo docente concibe este aprendizaje"*. (p.189).

Debemos tomar decisiones en la selección del material, con criterios técnicos-pedagógicos. No vamos a obviar que, para seleccionar un recurso u otro, es necesario conocer el total de posibilidades existentes, y realizar un análisis previo, hacer una correspondencia entre la necesidad que desencadena la búsqueda de dicho recurso y la respuesta que el recurso elegido ofrece.

Estos han de ser **variados y adaptados a la diversidad de capacidades y características del alumnado**, de modo que utilicen diversos códigos comunicativos (visuales, verbales, escritos, auditivos, orales...). Resulta casi imposible que un **mismo recurso material**, por muy bueno que sea, responda a las necesidades específicas que cada alumno y cada grupo nos plantean, que refleje estos aspectos que estamos considerando básicos en cualquiera de los aprendizajes.

El recurso nunca es el método, sino que está al servicio del mismo y de unos objetivos determinados.

a. Tiempos y espacio

La **organización de los espacios y los tiempos** debe favorecer el que se produzcan situaciones diversas dentro del aula, con diferentes tipos de agrupamientos de los alumnos. Estos deben realizarse con **criterios pedagógicos**, cuidando la transición

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

entre cursos y etapas, para que los alumnos se sientan seguros y pertenecientes al centro.

Todos estos tipos de agrupamientos, trabajo individual, en pequeño y gran grupo, actividades comunes y actividades diferenciadas, etc. deben respetar el criterio de **heterogeneidad** y perseguir la reducción de la ratio, bien a través de desdobles, grupos flexibles, grupos cooperativos o de apoyos dentro del aula, con dos profesores que trabajan coordinadamente dentro del mismo grupo. Así mismo, permitir que se incorporen otros profesores dentro del aula, y que compartan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Algunas estrategias requieren de una organización de los **tiempos más flexible** y, en todo caso, más amplia que la tradicional, en la que se dedica una hora para cada disciplina.

b. Profesionales

Es necesario establecer redes de colaboración con la familia y con otros centros e instituciones a través de estructuras de participación de las familias y de toda la comunidad educativa, posibilitar la apertura de las clases a sus distintos miembros.

Las llamadas **Comunidades de Aprendizaje**¹⁰, en las que el profesorado puede apoyarse con padres/madres y otros voluntarios dentro del aula.

Diseñar conjuntamente con ayuntamientos y organismos de la zona, planes locales dirigidos a unir actuaciones (ejemplo, las ciudades educadoras, los programas de acompañamiento, refuerzo extraescolar), coordinar líneas de actuación, etc.

¹⁰ El proyecto educativo de las comunidades de aprendizaje tiene como principal fin la transformación social y cultural de la escuela y su contexto por medio de la participación activa de todos los miembros implicados de la comunidad educativa (www.comunidadesdeaprendizaje.net).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

2.4 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS COMO RESPUESTAS A LA HETEROGENEIDAD EN EL AULA

Entenderemos como estrategias (cita propia) las técnicas y procedimientos que el profesor planifica para hacer el aprendizaje más consciente y significativo para los alumnos.

Dada la amplitud de **estrategias metodológicas** que existen, su elección dependerá de la amplitud y características del grupo de alumnos y de los objetivos o competencias que se pretendan alcanzar. Pueden ser el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, los grupos cooperativos, la tutoría entre iguales, los talleres, etc.

Las **medidas** de respuesta a la diversidad no son excluyentes, sino que pueden combinarse entre sí. Una misma **estrategia didáctica** puede ser utilizada en varias medidas, desde planteamientos que faciliten la participación activa del alumnado, la construcción de su propio aprendizaje, la contextualización de los conocimientos, su vinculación con los intereses y experiencias, la interacción entre iguales, etc.

Todas estas estrategias pueden utilizarse en cada una de las medidas organizativas y curriculares, pero la estrategia seleccionada debe basarse en un análisis previo de necesidad y de situación, que responda a los objetivos o competencias y los contenidos que se pretenden desarrollar, al **para qué** vamos a ponerla en marcha, motivar, prevenir y/o facilitar un determinado proceso.

Cuadro nº 8: Tipos de Estrategias didácticas

Aprendizaje Cooperativo	<p>método de aprendizaje basado en estrategias estructuradas, en las cuales el profesor organiza la clase en grupos heterogéneos de 4 a 6 alumnos, de características muy variadas, de distinto nivel de rendimiento, capacidad, sexo y grupo social, etc.</p> <p>Es un enfoque interactivo que permite que los alumnos aprendan unos de otros, promueve el aprendizaje de todos en el contexto natural del aula, el desarrollo de las relaciones sociales, a través de la creación y resolución de conflictos sociocognitivos.</p>
--------------------------------	---

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Aprendizaje por tareas o proyectos	<p>Un proyecto es una forma de plantear el conocimiento de la realidad de modo globalizado e interdisciplinar. Le ayuda a ser consciente de su proceso de aprendizaje.</p> <p>Consiste en provocar situaciones de trabajo en las que el alumno aprenda procedimientos que le ayuden a organizar, comprender y asimilar una información. El tema es el que determina el tipo de actividad e implica trabajarlo en toda su complejidad, integrando diversas perspectivas, intenciones y finalidades.</p> <p>En este sentido, la participación del alumno en las distintas fases del Proyecto es plena, ya que deben ser ellos los que eligen el tema, elaboran el guión base de eje del trabajo, buscan la información necesaria y los materiales para desarrollarlo, aportan y elaboran documentos siempre guiados por el profesor, que ha de responder así a los retos que le plantea una estructuración de contenidos más abierta y flexible.</p>
Talleres de aprendizaje	<p>El taller es un conjunto de actividades cuyo objetivo es adquirir y/o perfeccionar estrategias, destrezas y habilidades para el desarrollo de las competencias básicas del currículo. Cada taller se organiza en grupos reducidos y pretende apoyar y profundizar, desde una perspectiva instrumental, aprendizajes que se desarrollan en las distintas áreas.</p> <p>El resultado final del taller es un producto o “trabajo final”. Los talleres permiten realizar tareas que implican reflexión y razonamiento; tienen un carácter activo y participativo; favorecen la motivación, ya que las actividades de cada taller se diseñan en base a intereses comunes, se puede trabajar a distintos niveles de competencia y potencian un clima de cooperación.</p>
Centros de interés	<p>Se desarrollan a través de grupos reducidos y heterogéneos. Consiste en organizar los contenidos curriculares de acuerdo con los intereses de los alumnos de cada edad. De este modo se favorece la motivación del alumno ya que se ofrecen estímulos para observar y experimentar, asociar hechos, experiencias, recursos, informaciones actuales y del pasado, etc.</p>
Rincones	<p>Es una estrategia metodológica basada en la distribución de distintos espacios físicos denominados rincones que permiten, según el objetivo de la actividad que se plantee, la realización de forma simultánea de varias actividades y la distribución del grupo aula en pequeños grupos, e incluso, a nivel individual.</p>
Las Tecnologías de la Información y la Comunicación	<p>En la actual sociedad de la información las TIC están ocupando un espacio fundamental en los modos de acceder al conocimiento (Santiuste, 1998) y en el intercambio de la información, por lo que deben ir incorporándose como recurso y/o técnica en la metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>
Aprendizaje dialógico	<p>“El aprendizaje dialógico es el que resulta de las interacciones que produce el diálogo entre iguales, para llegar a consenso, con pretensiones</p>

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

	de validez" (Flecha, 1997). El aprendizaje dialógico se asegura al trabajar en grupos interactivos . Los rendimientos escolares se multiplican y los aprendizajes se aceleran a través de la interacción con personas voluntarias (familiares, estudiantes universitarios, un exalumno, profesor jubilado...) que colaboran con el profesor dentro del aula y entre los mismos compañeros.
El juego	

Fuentes: Elaboración propia

Los rincones ofrecen la posibilidad de utilizar el **espacio y el tiempo** de manera diferenciada. Los alumnos pueden desarrollar habilidades de forma individual o en grupos. A nivel **individual** le ayuda a planificar sus trabajos, a saber qué es lo que más le interesa y aumenta su nivel de autonomía.

En pequeño grupo aprende a compartir, a comunicarse, respetar el trabajo de los demás y aprender de los compañeros. Así mismo posibilitan la participación activa en la construcción de sus propios conocimientos. Permiten una cierta flexibilidad en el trabajo, ya que permiten tanto el trabajo dirigido como el libre y además fomentan la creatividad.

El trabajo por rincones es una respuesta a los distintos intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado. Los **rincones no son estables**, sino que van cambiando según los objetivos propuestos. La elección de los diferentes rincones, así como su temporalización, está en función de los intereses y necesidades de los alumnos. Disponen por tanto de su propio contenido, de su tiempo, de un espacio y de unos recursos para poder desarrollarlos.

El modo de entender los roles del alumnado, profesorado y de los contenidos se modifica. El escenario tradicional de aula se transforma y se comprende que el principal fin de la educación no es la transmisión de los contenidos académicos, sino que hemos de pasar de la información al conocimiento.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

El **profesorado se convierte en un mediador** en la transmisión de información, que ayuda al alumno a seleccionar, discriminar, elaborar, expresar... la información. En este sentido, las TIC se constituyen en una herramienta y un recurso cercano y de alta disponibilidad para el trabajo habitual.

En ellas las tareas que han de realizar los alumnos/as están planificadas, de modo que les van facilitando el uso de recursos de la red para obtener información sobre un tema propuesto.

En el aprendizaje dialógico, el aula se organiza en grupos interactivos, **heterogéneos**, de 4 ó 5 alumnos, sin separar a ningún alumno de su aula. En cada grupo hay una persona adulta. Se preparan actividades con un tiempo limitado (aproximadamente, 20 minutos por actividad), dependiendo del nivel. Así, cada cierto tiempo los grupos van cambiando de actividad, realizando diversos ejercicios sobre una temática.

Cada adulto voluntario dirige una actividad. Su papel es dinamizar al grupo para que sus miembros se ayuden entre sí, interaccionando para realizar cada actividad, de tal modo que cuando el grupo la acaba, el adulto se dirige a otro (otras veces son los grupos los que cambian de mesa y los adultos permanecen).

Si deseamos dar una respuesta adecuada a la heterogeneidad del alumnado, tenemos que facilitar procesos de enseñanza que se adecúen a sus distintos niveles madurativos y propiciar **proyectos integrados de aprendizaje**, donde cualquier alumno, puedan aprender desde su nivel de competencia curricular.

En relación a nuestro estudio, en el capítulo del Lenguaje trataremos más a fondo las estrategias metodológicas, esto es, recursos y procedimientos utilizados en el área comunicativa, para la intervención preventiva y/o rehabilitadora del lenguaje.

Todas las estrategias facilitan el trabajo del profesor en EI, y se deben utilizar en función de las características del niño o del momento evolutivo en el que este se encuentre.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

2.5 EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE ELECCIÓN PREFERENTE EN EI

En Educación infantil el principio lúdico es una necesidad básica, y por ello aparece siempre reflejado como un elemento básico en el currículo. Sin embargo, encontramos que las prácticas cotidianas se alejan bastante de esta prescripción, desplazando al juego a los momentos de ocio y recreo, y realizando actividades que no responden a su edad, ni a los intereses ni posibilidades del niño, y sin preocuparse además, del **formato** en el cual se le presentan, como podremos observar en el caso de la narrativa oral.

Nuestro interés en este epígrafe reside en plantear algunas cuestiones en torno al juego como estrategia metodológica relevante en la educación del niño y señalar su importancia como necesidad vital en la primera infancia, y abordar después, la relación entre juego y aprendizaje en educación infantil, destacando la importancia de lo lúdico en las situaciones didácticas como indicio de calidad educativa (Sarlé, 2011).

Entre las **formas más cotidianas** en que aparece el juego, analizaremos su utilización en situaciones formales y los modos de mediación del adulto, ya sea participando o proponiendo juegos, disponiendo materiales, espacios o tiempos para jugar.

Sabemos que el juego es una fuente extraordinaria de estímulo constante, experimentación y diversión que permite al niño desarrollar su capacidad intelectual, investigar, descubrir y superar sus propios conflictos emocionales y asumir la cultura del grupo al cual se incorpora y pertenece.

El juego según Mujina, (1983) permite al niño crearse un mundo independiente que proyecta, semejante al del adulto, y conseguir su propia autonomía. A través de él interpreta las pausas espacio-temporales y reproduce sus vivencias y relaciones con su entorno, y va conociendo, reconociendo y perfeccionando sus capacidades y habilidades.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Hace que se integre en el grupo y comparta con sus iguales una tarea escolar en equipo, mediante actividades de cooperación como hemos visto con anterioridad. Las reglas son para todos, pero están aceptadas libremente. El juego tiene finalidad en sí mismo y va acompañado de un sentimiento de tensión y alegría.

Sarlé y Arnaiz, (2013) señalan que diversos estudios realizados sobre el juego en la educación inicial (Sarlé, 2001, 2006, 2008, 2010; Bennet, 1997; Kishimoto, 1996) muestran que los profesores manejan diversas **definiciones y usos** para el juego, como "método Froebel", (1913); como "nexo entre la escuela y el trabajo" (Dewey, 1915), como "motor cultural" que define al hombre como tal (Huizinga, 1998).

El primer objeto de juego que utiliza el niño suele ser su propio cuerpo, y el desarrollo de la sensibilidad, del predominio lateral, del tono y control corporal, el dominio motor, la construcción de su esquema corporal, el equilibrio, las coordinaciones y movimientos especializados, están basados en la posibilidad casi permanente de actividades exploratorias y de dominio, de carácter placentero, frecuentemente espontáneas y en un ambiente de seguridad y estimulante.

Antes de llegar a la escuela, los niños ya se atreven con el mundo a través de la experimentación, al ser atraídos espontáneamente por los objetos que manejan los adultos. En cuanto los tienen a su alcance, los lamen, agitan, giran, tiran, agrupan, ordenan y desordenan, construyen y reconstruyen mil veces imágenes sobre ellos, interiorizan su existencia, sus propiedades, establecen vínculos causa-efecto...etc. construyen intuitivamente sus hipótesis, anticipan posibles características, buscan criterios de clasificación, similitudes y contrastes junto con su actividad manipuladora, y reelaboran sistemáticamente la información que han obtenido. Así es como, (Sarlé y Arnaiz, 2013) desde los pocos meses, la mayor parte de sus acciones se impregnan del deseo de saber.

La ausencia de posibilidad de jugar priva al niño no solo de curiosidad, sino también de estructurar a nivel superior. (Gervilla, 2006) El juego facilita la atención activa, la capacidad de concentración y la memorización, requisitos necesarios para el aprendizaje escolar, pero además, le permite desarrollar la inteligencia práctica y la

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

habilidad manipulativa. Según Erickson, (1982) se ha comprobado que cuando van a la escuela son incapaces de hacer construcciones secuenciales.

Pocas estrategias pedagógicas resultan tan fecundas. La misma autora nos recuerda que el juego parte de la curiosidad y resulta clave para la educación infantil, puesto que además su práctica la acrecienta. Cuando se despierta la curiosidad y motivación se ha conseguido iniciar al niño en el aprendizaje escolar, desterrando la idea de fábrica-lugar de trabajo en vez de *laboratorio de vida*, donde poder experimentar.

Conociendo entonces la importancia del juego sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil creemos que debe ser utilizado no solo en familia, donde pueda sentirse seguro y libre, sino en el aula como base de las actividades diarias.

No se trata de separar trabajo de juego, sino relacionar los centros de interés del niño con actividades lúdicas.

Según Garzón y Martínez Camino, (1986,) *"la situación ideal para aprender es aquella en la que la actitud es tan agradable que el que aprende la considera a la vez trabajo y juego"*. p.70.

Cuando una actividad se presenta de forma amena, se facilita el aprendizaje del contenido y pasa a ser **significativo** para el niño. Se convierte en un instrumento que le permite interpretar la realidad y compartir significados. Constituye un vehículo de diálogo entre la vida interior y la comunidad a la que el niño pertenece.

Hemos señalado con anterioridad que la Atención Temprana debe abordarse de forma lúdica y funcional, considerando al niño en su totalidad y teniendo en cuenta los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y educativos; trabajando todas las áreas del desarrollo; motora, cognitiva, comunicación, socialización y autonomía personal.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

El juego es el recurso más eficaz siempre que se adapte a los ritmos del niño, favorezca la actividad libre, y aumente la interacción y la cooperación. (Gervilla, 2006).

Los diferentes ámbitos en el que se promueve el juego infantil son espacios diferentes al hogar. Se considera que el espacio y el tiempo que se le destine, la forma en que sea planteado, permite ampliar las zonas potenciales de aprendizaje en la que los niños operan (Vigotsky, 1978).

Al contextualizar la enseñanza y promover estrategias de interacción con otros, el juego le permite al niño manipular contenidos en otro marco, y ensayar respuestas cada vez más ajustadas al mundo que lo rodea (Sarlé y Rosas, 2005; Sarlé, 2006, 2011).

Lo que determina la calidad de las actividades exploratorias es la riqueza de oportunidades que generan la gran diversidad de materiales, las oportunidades de contraste con otros, y el acceso a **recursos** de representación de lo vivido.

La escuela tiene espacios acondicionados y enriquecidos para poder jugar. El maestro debe participar en sus actividades, debe ser un observador y vigilante de los descubrimientos del niño. Sin disminuir su libertad, estimulará su evolución hacia la actividad pertinente y apoyará sus propuestas.

El juego como estrategia metodológica

En este sentido, para trabajar en el aula, los rincones se ajustan a esta idea, ya que el profesor crea un ambiente estimulante, ofreciendo situaciones y materiales vistosos y atractivos que interesen al niño y que generen ideas edificantes. Al pretender un fin lo que hace, el aprendizaje es constructivo y significativo, no solo meramente manipulativo. Piaget (1975) nos recordaría que no debería haber distinción entre **contenido y proceso**. Cuanto más variados sean los contenidos más relaciones se establecerán, no solo de forma cognitiva y lógica, sino que invadirán también el área

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

afectiva y emocional, sin olvidar el de las relaciones sociales. (García Larraurí, 2010). El niño se encuentra a gusto consigo mismo y con lo que hace; lo disfruta.

Diversas investigaciones sobre el juego muestran su relación con la mejora de las ejecuciones o rendimientos en los dominios cognitivo, lingüístico y social-afectivo (Garaigordobil, 1995).

El juego como actividad cognitiva aparece asociado con el desarrollo del pensamiento abstracto, la perseverancia y la concentración, el pensamiento divergente y creativo, y el desarrollo de procesos de análisis y síntesis que facilitan la organización perceptiva (Johnson, Christie y Yawkey, 1999; López de Sosoaga, 2004).

En relación con el dominio lingüístico, la propia necesidad de comunicarse para poder jugar con otros estimula el lenguaje coherente y la aparición de expresiones complejas gramaticalmente (Bruner, 1989; Manrique y Rosemberg, 2000).

Por último, como instrumento de socialización, el juego estimula los procesos de comunicación y cooperación entre iguales, amplía el conocimiento del mundo social del adulto y promueve el desarrollo moral por la asimilación voluntaria de reglas de conducta que facilitan el desarrollo de la conciencia personal (Elkonin, 1980; Garaigordobil, 1995; Litwin, 2008).

Cuando los juegos son utilizados cotidianamente permiten a los niños anticipar la rutina y situarse en un ambiente diferente al de casa.

Les transmiten conocimientos socioculturales indispensables para su alfabetización, en la construcción de los principios y normas que organizan la actividad para poder actuar.

En este sentido, la forma lúdica en que se enseñan las normas y las reglas facilita la estructuración y la organización de la vida escolar. Sarlé y Arnaiz, (2013) señalan que *estar con otros y compartir los juegos y juguetes, utilizar rimas como modo de asignar roles, ceder turnos y esperar al compañero forman parte de los aprendizajes que los niños requieren hacer para convivir.*

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Las actividades que tienen *forma* de juego, pero en las que jugar es solo una excusa, es una estrategia que permite volver a interesar a niños dispersos o aburridos. Iniciar las actividades como una suerte de juego permite al profesor abrir, a través del tono de voz, los gestos y las miradas, un canal de comunicación atractivo para los niños y suscitar su interés. (Pavía, 2006, 2010).

Esto le facilita situar la acción en la experiencia del niño con un formato más accesible a su forma particular de construir conocimientos. Así se crea una condición de posibilidad para el desarrollo cognitivo del niño y facilita el acercamiento entre su mundo y el espacio educativo.

Los cambios de tarea y la forma de presentar o motivar ciertas actividades con el objeto de alcanzar aprendizajes específicos o conocer los saberes previos, son estrategias que generan un clima amable y actúan como continente frente a la espera, permiten "ablandar" las dificultades ante una propuesta de resolución de problemas.

Cuando pensamos en enseñar juegos en el contexto educativo, habremos de considerar en qué se convierte el juego cuando deja de ser algo espontáneo, con una intención específica educativa.

El juego y sus reglas son el contenido a aprender, es decir, puede ser parte de la propuesta de enseñanza. Cuanto más complejo sea el juego, mayor beneficio tendrá el jugar repetidas veces.

A. Mediación y participación del profesor en el juego

La observación de juegos infantiles en ámbitos formales (Sarlé, 2006; Bennet, Wood y Rogers, 1997) muestra que los educadores no suelen intervenir en el juego de los niños y que dan por descontado que estos saben jugar. Podríamos decir que "contemplan" el juego sin involucrarse, respetando la libertad del jugador. Mantienen la disciplina, aportan recursos, explican y demuestran. Sin embargo, no les resulta tan claro cómo facilitar el progreso en el juego, ni planifican a través de objetivos. Se evalúa sobre el producto final de la actividad no sobre los pasos que posibilitaron su

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

consecución al jugar. En este sentido, los educadores muestran interés por saber qué están pensando los niños, pero se mantienen ajenos al juego.

Como señala Hännikäinen (2001), *"aprecian la situación de los niños desde su perspectiva y no desde la de ellos y, quizá por esto, no alcanzan a comprender los esfuerzos que están haciendo los niños para comunicarse entre ellos y expresar sus sentimientos"* (p. 133).

"Durante" el juego es cuando se establecen las alianzas entre los jugadores, se distribuyen los roles, se reinventan las reglas y se crean significados nuevos sobre los juegos conocidos. De alguna manera, el profesor es el responsable de *"tender puentes"* entre las posibilidades de juego del niño y los conocimientos que requiere el juego y que lo acercan al mundo (Sarlé, 2006).

Si el educador no se constituye en el **mediador** que permite ampliar sus habilidades, se impide el aprendizaje más que facilitarlo.

Es fundamental que, de acuerdo con las distintas edades, los profesores abran posibilidades a la observación en las situaciones espontáneas y que impulsen contextos en los que se puedan producir las experimentaciones; es necesario que puedan percibir los sucesos en sus diferentes matices, intentar anticipar qué sucederá, extraer conclusiones, es decir, acompañarles en el desarrollo del juego.

B. La importancia del juego como formato de interacción que facilita la construcción del conocimiento del niño.

La escuela infantil requiere incluir la actividad lúdica y la exploratoria como ejercicios que proporcionan placer, relaciones y conocimientos. El equilibrio entre actividad y descanso debe establecerse. Es oportuno ayudar a los niños a percatarse de las diferencias funcionales entre actividades, si existe el necesario ajuste entre actividad y necesidad, cualquiera puede resultar placentera.

No tiene sentido reducir la oferta de materiales a los concebidos como juguetes, y relegarlo a espacios y momentos secundarios. Sarlé y Arnáiz, (2013) nos recuerdan que la vida real ofrece gran variedad de objetos que en manos de los pequeños son excelentes materiales de juego (experimental o simbólico).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Una de las preocupaciones actuales es el formato en que se presentan las actividades para 3 a 5 años. El juego le permite moverse en un sistema de representación mediado por signos y reglas que regulan su acción.

Lo que los niños aprenden no depende solo del contenido sino de la **manera en que se enseña**. En este sentido, *"la enseñanza y el currículo se fusionan, pues la distinción entre los dos como **método y contenido** desaparece cuando se observa que el medio empleado define la estructura disimulada que engloba una parte importante de lo que aprenden los alumnos"*(Eisner, 1987, p. 38).

Hasta ahora la forma en que se **ha considerado la situación de enseñanza-aprendizaje** se concentra en el niño y en su construcción personal del conocimiento.

El educador y los objetivos, el intercambio con los compañeros, la existencia de diferentes fuentes de mediación, la distribución de tareas entre los niños, las reglas propias de la clase **forman un conjunto** en el cual se produce el conocimiento.

En Atención Temprana, el juego y los juguetes son elementos imprescindibles para llevar a cabo los programas de intervención con niños que tienen trastornos en su desarrollo o factores de riesgo. Y los niños que acuden a los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT) están en edad de jugar y, por consiguiente, su programa de trabajo se debe basar en la actividad a través del juego y de los juguetes; con ello mejoraremos las condiciones de aprendizaje, las actitudes del niño hacia los profesionales, afianzaremos los aspectos motivacionales y favoreceremos su imaginación. VVAA, (2008) La actividad se ha de plantear de manera lúdica, variada, atendiendo a sus posibilidades y respetando su ritmo.

El juego es un excelente recurso terapéutico, pero hay que tener en cuenta que los niños aprenden con mayor facilidad cuando disfrutan con lo que hacen y además lo comprenden, por dicho motivo hemos de adecuar nuestras propuestas lúdicas teniendo en cuenta: Edad cronológica y nivel cognitivo, grado de autonomía motriz y funcional, Los intereses lúdicos del niño, las habilitaciones necesarias para que el niño pueda

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

realizar la actividad lúdica, Los objetivos terapéuticos globales y específicos para cada trastorno (dificultades visuales, auditivas, hipotonía, espasticidad, rigidez, distonia, etc.).

CONCLUSIONES

A lo largo de este apartado hemos tratado de presentar algunas ideas que permitan mejorar el sentido desde el que suele pensarse el juego, así como su concepción como estrategia metodológica en la educación infantil y las formas de participación de los adultos en su desarrollo.

El juego, como expresión del desarrollo infantil y modo en que los niños les dan sentido a las cosas, es un factor básico para el desarrollo del niño. Contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada" (Vigotsky, 1979, p. 154). El juego necesita no solo del niño que juega y pares con quiénes jugar, espacios, tiempos y objetos con los que jugar, sino también expertos y contextos sociales que puedan enriquecer y ampliar los significados que se ponen en acto al jugar Sarlé y Arnaiz, (2013)

Los diferentes espacios formales de atención al niño, por su formato relacional entre adultos y niños, y por su capacidad para ofrecer contextos de significado cada vez más amplios (Rosemberg, 2003), Pavía, (2010) se constituyen en contextos sociales privilegiados en los que se produce el juego. El juego es por tanto, un modo de representar el mundo, comunicarse y comprender.

El aula debe ser un espacio de encuentro que debe permitir el desarrollo global del niño mientras se divierte, y ha de suponer un reto superable para él. Los juegos no deben ser una actividad adicional para el que ha cumplido su tarea sino punto de partida y estrategia metodológica de aprendizaje en todo **el proceso**, dándole más importancia que al producto final.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

3. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD DE MADRID

"... el Gobierno establece los aspectos básicos del currículo; es decir, las enseñanzas mínimas comunes a todo el territorio estatal. A partir de ellas, las Comunidades Autónomas establecen el currículo oficial para los centros de su territorio, concretando los objetivos generales para cada etapa, los contenidos mínimos y algunas orientaciones metodológicas y de evaluación." (MEC, 2002, P. 33)

3.1. DISPOSICIONES QUE REGULAN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA CAM

El desarrollo normativo se lleva a cabo por las diferentes CC.AA. El Decreto de cada comunidad es el que concreta los objetivos y contenidos por **Áreas**. En nuestro caso, de la **Comunidad de Madrid**, señalamos:

- [El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre](#), establece los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las **áreas** del segundo ciclo de Educación Infantil.
- El [Decreto 17/2008, de 6 de marzo](#) del Consejo de Gobierno, por el que se establecen **los requisitos mínimos** de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid. ([BOCM de 12 de marzo de 2008](#)).
- Orden 11260/2012, de 11 de octubre, por la que se modifican las zonas de casas de niños (BOCM de 7 de noviembre de 2012).
- La LOMCE, (2013) asume este criterio de la LOE, (2006) de que sean las Comunidades Autónomas quienes tengan la mayor responsabilidad en esta etapa. El gobierno se reserva igualmente la definición de las enseñanzas mínimas en el segundo ciclo.
- [Orden 1241/2013, de 17 de abril](#), de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, sobre admisión de alumnos de primer ciclo de Educación Infantil en centros públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos de la CAM para el curso 2013-2014. ([BOCM nº 92, de 19 de abril](#)).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Sobre atención a la diversidad y orientación

- Instrucciones de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la **elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad** de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.
- Resolución de 17 de julio de 2006 del Director General de Centros Docentes para actualizar y facilitar la aplicación de la **Resolución de 28 de julio de 2005**, por la que se establece la **estructura y funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica** en Educación Infantil, Primaria y Especial de la **Comunidad de Madrid**.

3.2. LA RED PÚBLICA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Como ya se ha visto con anterioridad, la etapa de educación infantil (0- 6 años) se ordena en dos ciclos, (0-3 años) y (3-6 años). El carácter educativo de cada ciclo será recogido por los centros educativos en una propuesta pedagógica.

La Red Pública de EI en la C.A.M. se configura en 1984, incorporando escuelas municipales. La Consejería de Educación y Cultura asumió en 1986 el reto de dotar a la región de Madrid de unos servicios educativos de calidad, destinados a la atención educativa de los niños entre los 0-6 años.

Desde entonces, la Comunidad de Madrid, en el marco de un proceso de colaboración interinstitucional con diversas administraciones; entre otras, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Ministerio de Asuntos Sociales y un importante número de ayuntamientos de la Región, viene desarrollando un proyecto de atención educativa para dar respuesta a las necesidades de los niños de 0 a 6 años y sus familias, a través de una **Red de Centros Públicos**.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Dicha red está compuesta **actualmente** por un total de 1.284 centros públicos de EI, de los cuales 358 son **Escuelas Infantiles** y 137 **Casas de Niños** y 789 **Colegios**, de nuestra Comunidad¹¹.

Las Escuelas Infantiles constituyen un elemento indiscutible para la prevención de alteraciones del desarrollo y compensador de dificultades (Retortillo, 2005; Gútiez, 1995), individualizando la respuesta educativa desde una perspectiva de globalidad.

Los siguientes cuadros muestran la tasa de niños matriculados en escuelas infantiles para el curso 2012-13. Y las características estructurales de las escuelas Infantiles.

Cuadro nº 9: Nº de Alumnos matriculados en EI en Centros públicos

ALUMNOS MATRICULADOS Curso Académico: 2012 - 2013				
	ESCUELAS INFANTILES	CASAS DE NIÑOS	COLEGIOS	TOTAL
HOMBRES	20.043	2.469	59.779	82.291
MUJERES	18.345	2.432	55.830	76.607
TOTAL	38.388	4.901	115.609	158.898

FUENTES: elaboración propia a partir de datos de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. (2014)

¹¹ Datos obtenidos desde la página principal www.madrid.org

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Cuadro nº 10: Características estructurales y organizativas de las Escuelas Infantiles

ESCUELAS INFANTILES	
CARACTERÍSTICAS	<p>Son centros educativos públicos, que como queda recogido en TITULO IV, capítulo II, ofertan la posibilidad de impartir el primer ciclo o ambos.</p> <p>Los niños y niñas de hasta 3 ó 6 años, están agrupados en aulas de 8 a 25 alumnos en función de su edad.</p> <p>Comparten los mismos principios educativos y sociales, criterios de calidad en cuanto a condiciones materiales de los edificios, especialización del personal, atención de EOEP de Atención Temprana, participación de los padres, etc.</p> <p>En el Centro se integran niños y niñas con necesidades educativas especiales que reciben atención y apoyo psicopedagógico en el marco del currículo.</p> <p>El Centro debe ofrecer sus servicios desde las 07:30 a las 17:30 horas, y la comida está integrada como una actividad educativa.</p> <p>No existen novedades con respecto a la normativa previa: LOE, (2006) y la LOMCE (2013) asume su contenido sin cambios.</p>

FUENTES: elaboración propia

Las Casas de Niños (0-3 años) al igual que las Escuelas Infantiles (0-6 años), realizan una labor complementaria a la de las familias en el Centro. Los **principios** que rigen las Escuelas Infantiles son los mismos que los de las Casas de niños:

- La educación es un derecho de todos los niños y niñas.
- Ha de ser una educación sin discriminación social, ideológica, psíquica o física de ningún tipo.
- Debe ser compensadora de desigualdades e integradora de todas las diferencias y particularidades.
- El proceso educativo está abierto a las necesidades de la zona y participa de la vida del entorno.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Cuadro nº 11: Características estructurales y organizativas de las casas de niños

LAS CASAS DE NIÑOS	
CARACTERÍSTICAS	<p>Son centros educativos públicos para niños y niñas del Primer Ciclo de Educación Infantil (0-3 años), que se distribuyen en grupos teniendo en cuenta sus edades y su nivel de desarrollo.</p> <p>Se crearon como escuelas de E.I. en contextos rurales para niños de 0 a 3 años y también como centro para la participación familiar¹²</p> <p>están agrupadas en zonas, pudiendo realizarse diversos agrupamientos según las características y necesidades particulares de cada municipio.</p> <p>A cada grupo de niños se le asigna un educador y otro además, de apoyo.</p> <p>Desarrollan un programa formativo y de acompañamiento dirigido a los niños y a sus familias, con el fin de unificar criterios y hacerlo de forma coherente por ambos.</p> <p>Se preocupan por la incorporación del centro a la vida social de su entorno y procuran la coordinación con los servicios sociales, sanitarios y educativos de la comunidad.</p> <p>El horario más frecuente es de 9:00 a 13:00 horas. No obstante atendiendo a necesidades específicas pueden autorizarse modificaciones de este horario.</p> <p>Existe un Director para cada zona que se ocupa de los diversos Equipos Educativos y colabora con los Ayuntamientos para llevar a cabo el Programa de Casas de Niños¹³.</p>

Los principios, junto con el modelo organizativo de la Escuela, aparecen recogidos en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) que elabora cada Escuela, concretándose en su Propuesta Pedagógica.

Además de estos recursos educativos, para los alumnos de 0 a 3 y/o 6 años en nuestra Comunidad, contamos Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP) que acuden en la modalidad ordinaria o de integración con apoyos, Colegios de Educación Especial, Equipos de AT (EAT) y Equipos Específicos.

Por *orientación educativa* se entiende (Bautista, 1991) la ayuda facilitada al alumno durante todo el proceso educativo y se ha clasificado en orientación escolar, personal y

¹² (art. 2 del Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria, RD 82/1996 de 26 de Enero, BOE del 20 de febrero).

¹³ Datos revisados desde [http://www. Madrid.org](http://www.Madrid.org).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

vocacional o profesional, de acuerdo con las áreas que aborda. El fin de esta etapa educativa infantil es contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños¹⁴.

A continuación se muestra en un cuadro resumen otros recursos educativos que ofrece la comunidad de Madrid, tanto públicos y privados.

Cuadro nº 12: Otros Recursos Educativos privados y públicos de la CM

CENTROS PÚBLICOS ORDINARIOS DE INTEGRACIÓN PREFERENTE	<ul style="list-style-type: none">- Son centros escolares ordinarios en los que se integran niños con un tipo concreto de discapacidad (auditiva, motora, visual).- Tienen mayor experiencia y recursos para prestar los apoyos y la atención especializada que se necesite¹⁵
CENTROS PRIVADOS DE EI	Funcionan paralelamente a la red pública de centros de enseñanza.
CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	<ul style="list-style-type: none">- Alumnado con alteraciones físicas, psíquicas o sensoriales severas y permanentes en su desarrollo, o con graves trastornos de la personalidad o de la conducta- requieren recursos y medios poco comunes que la escuela ordinaria no puede ofrecerles y adaptaciones curriculares muy significativas en prácticamente todas las áreas del currículum.- En nuestra C.M. Existen tanto centros públicos (a partir de los 3 años) como centros privados o concertados de Educación Especial.
EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none">- Son servicios públicos y gratuitos, especializados en edades tempranas que prestan apoyo externo a la escuela para niños de la Etapa Infantil; ofreciendo orientación educativa, psicopedagógica y técnica al centro educativo y a las familias.- Están compuestos por profesionales del campo de la Psicología, de Pedagogía, formación profesional, de servicios técnicos a la comunidad, maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y/o Audición y Lenguaje (A-L). En algunos equipos cuentan con profesionales del ámbito médico.- La dirección técnica y supervisión de estos equipos corresponde a las Jefaturas de Servicio de las UPEs (unidades de programas educativos) de las Direcciones de Área Territorial, de acuerdo con las directrices de organización y funcionamiento que cada año se marcan en las Circulares de la Dirección General de Centros Docentes¹⁶- Los EOEP se distribuyen por sectores para tratar de garantizar la accesibilidad de servicios a toda la población, con una función

¹⁴ En www.madrid.org/educacion

¹⁵ (Resolución del 7 de Abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con nee).

¹⁶ (En www.madrid.org/dat).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

	preventiva y de detección de nee derivadas de los TD o de situaciones de alto riesgo para el mismo. Son: <ul style="list-style-type: none">— EOEPs Generales: Intervienen en colegios.— EOEPs de AT o EATs: intervienen en Escuelas Infantiles.— EOEPs Específicos: intervienen en discapacidades auditivas, visuales, motóricas y en alteraciones graves del desarrollo.
LAS AULAS HOSPITALARIAS	<ul style="list-style-type: none">- Atienden alumnos que no pueden seguir un proceso normalizado de escolarización en su centro educativo a causa de periodos de hospitalización prolongados.¹⁷- Unidades Escolares de Apoyo en los hospitales poseen camas pediátricas, de media y larga hospitalización para la escolaridad obligatoria.¹⁸- No se asegura esta atención para las etapas no obligatorias, depende de la disponibilidad de recursos, falta de profesionales y recursos de formación.
LAS AULAS DE ENLACE	<ul style="list-style-type: none">- Estas aulas atienden a los alumnos de otros países, con necesidad de aprender el español como lengua vehicular y a alumnos con un grave desfase curricular, como consecuencia de una escolarización irregular en el país de origen.
EL SERVICIO DE APOYO EDUCATIVO DOMICILIARIO (SAED)	<ul style="list-style-type: none">- Atiende a alumnos que debido a la severidad de algunos trastornos que presentan no pueden asistir a su centro educativo por prescripción facultativa, en periodos que superen los 30 días.- Se orienta a alumnos de Educación Primaria o Secundaria Obligatoria cuya asistencia a un centro de tratamiento y/o educativo puede resultar imposible y dificulta su estimulación, requiriendo la presencia de profesionales cualificados que puedan prestar una atención adecuada a sus condiciones de salud y movilidad.
OTROS CENTROS EDUCATIVOS TERAPÉUTICOS	<ul style="list-style-type: none">- Existe una oferta paralela de centros educativos y terapéuticos, gabinetes privados y públicos, que prestan atención a niños y familias de AT, solapándose en ocasiones, con otros tratamientos que el niño recibe en su centro escolar o incluso en su centro hospitalario o CAT.

Fuente: Elaboración propia basada en Grande, (2010)

¹⁷ La "Carta Europea de los Niños Hospitalizados" (13 de mayo, 1986, del Parlamento Europeo) reconoce el derecho de los niños enfermos a recibir la ayuda que necesiten para proseguir, en la medida de sus posibilidades, su actividad educativa.

¹⁸ Actualmente en la C.M. en el Hospital La Paz, el Hospital Doce de Octubre, el Hospital Niño Jesús, Ramón y Cajal, Hospital Gregorio Marañón, el Hospital Clínico, Fundación Hospital de Alcorcón, Hospital Universitario de Getafe, Hospital General de Móstoles, Hospital Severo Ochoa y el Hospital de Fuenlabrada.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

3.3. SECTORIZACIÓN DE LOS EOEP EN LA COMUNIDAD DE MADRID.

La atención educativa especial para niños de 0 a 3 años, aunque presenten riesgo de deficiencias, es un derecho reconocido en el RD 334/1985 (art.3º) y en el artículo 37.2 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo LOGSE (1990) que facilita la integración de estos niños y les permite desarrollar al máximo sus capacidades.

La intervención educativa del alumnado con deficiencias o en riesgo de padecerla debe cubrir las necesidades de los alumnos en su medio natural. La cronicidad o duración de su enfermedad o de su hospitalización les hace iniciar la escolaridad en situación de desventaja o poner en peligro su permanencia en el sistema educativo ordinario y su desarrollo armónico (González Jiménez, Macías Gómez y García Hernández, 2002). Exige por tanto, acercar la prestación de servicios al entorno del niño, así como al de su familia (Nieto y Botías, 2000).

En este sentido, el *principio de sectorización* implica "la necesidad de limitar el campo de actuación de los servicios para garantizar una correlación equilibrada entre proximidad y conocimiento de la comunidad y el hábitat, funcionalidad y calidad operativa de los equipos y volumen suficiente de la demanda" (GAT, 2000:48).

El equipo de **Atención Temprana**, de apoyo externo a la Escuela, asesora y orienta al equipo educativo en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la propuesta educativa global del Centro, respecto a los niños que presenten dificultades en algún momento de su etapa escolar y siempre en colaboración con sus familias.

En la C.M. (Consejería de Educación, Juventud y Deporte) se organizan los apoyos educativos por **zonas o sectores**. Son las Direcciones de Área Territoriales (DAT) de Madrid-capital, Madrid-Norte, Madrid-Sur, Madrid-Este y Madrid-Oeste, las representantes institucionales que coordinan las actuaciones de los servicios y centros educativos adscritos a ellas.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Los **Equipos Específicos**, como ya se ha visto anteriormente, son provinciales y prestan orientación cuando existe una discapacidad o una alteración grave del desarrollo. En la Comunidad de Madrid hay un equipo para cada alteración específica (Visual, Auditiva, Alteraciones Motrices y Alteraciones Graves de la Personalidad). Mantienen estrecha relación con los centros educativos, con el EAT, con el profesorado y con familias, en la adopción de medidas de atención a la diversidad y en la adaptación del currículo que estos niños pudieran precisar.

Actualmente, la Comunidad de Madrid cuenta con **62 Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica**¹⁹, de los cuales corresponden:

Cuadro nº 13: EOEPs de la Comunidad de Madrid

	CAPITAL	MADRID NORTE	MADRID SUR	MADRID ESTE	MADRID OESTE	TOTAL
EOEPs Generales	11	4	8	5	5	33
EOEPs de Atención Temprana	7	3	9	3	3	25
4 EOEPs Específicos para toda el área territorial de la CM	<i>Equipo Específico de Deficiencia Auditiva</i> <i>Equipo Específico de Deficiencia Motórica</i> <i>Equipo Específico de Deficiencia Visual</i> <i>Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo y Autismo de Madrid.</i>					4
	18	7	17	8	8	62

FUENTES: elaboración propia

La Resolución de 28 de julio de 2005, establece pues la Estructura y Funciones de los EOEP en Educación Infantil, Primaria y Especial en la C.M., siendo estas:

- ¹⁹ O. M. de 14 de noviembre de 1994 por la que se establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE 22-11-1994)
- Orden 1250/2000, de 25 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece la sectorización de los Equipos de Orientación (BOE 9-05-2000).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Cuadro nº 14: Estructura y Funciones de los EOEP en Educación Infantil

En los centros	Asesorar a los equipos educativos en: <ul style="list-style-type: none">• Los proyectos de centro.• El Plan de Atención a la Diversidad.• La ordenación y planificación de necesidades.• La coordinación del profesorado y trabajo conjunto.• La realización y aplicación de adaptaciones curriculares (AC).• Las programaciones de aula.• Favorecer la colaboración centro-familias.
Respecto al alumnado	<p>Los Equipos realizan la Evaluación y el Informe Psicopedagógico del alumnado con nee asociadas a condiciones de discapacidad, sobredotación, trastornos de la personalidad o de la conducta y realizan una propuesta de escolarización y Adaptación Curricular en base al conocimiento del alumno, del contexto escolar y de los recursos.</p> <p>Realizan intervenciones directas con niños con nee así como seguimientos de casos evaluados y escolarizados en centros públicos.</p>
Respecto al entorno	los EAT deben conocer y actualizar los recursos de zona, tanto públicos como privados, los centros de tratamiento, conocer o detectar situaciones de riesgo en el sector, y promover encuentros entre distintos centros y Equipos.
Asesorar a las familias	valorar sus necesidades y potenciar su participación en las actividades de los centros.

Fuente: elaboración propia basada en La Resolución de 28 de julio de 2005.

Se coordinan dentro del propio equipo y con distintos centros y servicios. También seleccionan, elaboran y difunden nuevos materiales y documentación de interés.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

4. EL CURRÍCULO DE EI EN LA COMUNIDAD DE MADRID

- [El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre](#), establece los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las **áreas** del segundo ciclo de Educación Infantil.

El niño entre 3-6 años, experimenta una considerable evolución. Comienza este segundo ciclo de la Educación Infantil con precario control de su propio cuerpo, una socialización y una capacidad de comunicación limitada, un mundo afectivo incipiente, empieza a comprender el ambiente inmediato y a manejarse en nuevas situaciones.

A los seis años, el niño tiene ya un considerable dominio del espacio, un interés por relacionarse y un universo afectivo más amplio y rico en experiencias. Que pretenden ser conseguidas a través del juego, la experimentación y la realización de actividades de carácter globalizado. Los horarios se estructurarán a través de ciertas rutinas que le ayudan a orientarse temporalmente y les facilitan la adquisición de determinados hábitos. En cuanto a la organización del tiempo dentro del aula, las sesiones deben ir promoviendo, paulatinamente, el aumento de la capacidad de concentración del niño frente a la inicial dispersión.

La metodología se seleccionará en función del tipo de contenido o actividad que se va a desarrollar, así como de las características del alumno de este ciclo educativo.

En el aula se debe trabajar de forma individual y en grupo. La exploración y la curiosidad espontáneas deben ser aprovechadas para el aprendizaje.

Es necesaria la colaboración y coordinación entre la familia y el centro, consensuando pautas de actuación, conjuntas y coordinadas, y estableciendo los límites del comportamiento del niño. Es especialmente importante su participación y ayuda en el período de adaptación del niño al centro y al aula.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

La evaluación forma parte del proceso educativo; se basa en la observación directa y sistemática, y debe permitir determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos para poder realizar los ajustes pertinentes.

Se partirá de una evaluación inicial que recabará información acerca de las características del niño, de su familia y del medio en el que vive, para establecer los mecanismos y recursos que orienten al niño hacia el éxito escolar.

Al final del segundo ciclo de EI. se llevará a cabo una valoración cualitativa de los objetivos conseguidos y del nivel de madurez alcanzado por cada niño, como referencia para la planificación e inicio de la Educación Primaria.

4.1. ÁREAS DE CONTENIDO CURRICULAR DEL 2º CICLO DE EI

Artículo 5.

1. Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños, tanto para su vida cotidiana como para su apertura a nuevos conocimientos y experiencias.

2. Las áreas del segundo ciclo de la Educación Infantil son las siguientes:

- a) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- b) Conocimiento del entorno.
- c) Lenguajes: Comunicación y representación.

Área 1. *El conocimiento de sí mismo y autonomía personal*

Esta área de conocimiento, control y experiencia hace referencia a la construcción gradual del propio yo y al establecimiento de relaciones con los demás.

En este proceso resultan relevantes las interacciones de los niños con el medio, el creciente control motor, el desarrollo emocional, la constatación de sus posibilidades y

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros y la independencia cada vez mayor con respecto a los adultos. Es importante también promover en el niño la construcción de una imagen positiva de sí mismo.

A lo largo de este ciclo, las experiencias de los niños con el entorno deben ayudarles a conocer su cuerpo y sus posibilidades perceptivas y motrices; a identificar las sensaciones que experimentan, a disfrutar con ellas y a servirse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas. La adquisición de una mayor seguridad y autonomía (en el desplazamiento, en el comer, en el vestir, etcétera), afirma su individualidad e impulsa el desarrollo de su personalidad. El reconocimiento de sus características individuales, así como de las de sus compañeros, es una condición básica para su desarrollo y para la adquisición de actitudes no discriminatorias. Se atenderá asimismo al desarrollo de la afectividad potenciando el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de emociones y sentimientos.

En la Educación Infantil también tiene gran importancia la adquisición de buenos hábitos de salud, higiene y nutrición. Estos hábitos contribuyen al cuidado del propio cuerpo y de los espacios en los que transcurre la vida cotidiana y a la progresiva autonomía del niño. La escuela, especialmente a estas edades, es un ámbito particularmente adecuado para desarrollar la autonomía personal.

Área 2. *Conocimiento del entorno*

Esta área hace referencia al conocimiento que el niño va adquiriendo en su contacto con el entorno y con los grupos sociales básicos con los que se relaciona o a los que pertenece. El niño amplía su conocimiento del mundo que le rodea y de su relación de pertenencia a él. En este ciclo comienza la auténtica socialización. La relación y cooperación con los demás aumentan hacia los cuatro o cinco años. Nace el compañerismo.

El niño explora los elementos del medio que le rodea. Va identificando los objetos y materiales del entorno y descubriendo sus propiedades. Reconoce las

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

sensaciones que producen, se anticipa a los efectos de sus acciones sobre ellos, detecta semejanzas y diferencias, compara, ordena y cuantifica pasando así de la manipulación a la representación, origen de la capacidad de abstracción. Esto le lleva a ir comprendiendo el funcionamiento de la realidad.

El medio natural y los seres y elementos que lo integran, se convierten bien pronto en objetos preferentes de la curiosidad e interés infantil. Resultan de gran atracción para ellos los elementos de la naturaleza, los fenómenos naturales, sus manifestaciones y consecuencias, así como los seres vivos, cuyas características y funciones comienzan a comprender.

A través de esta área, se va introducir al niño en nuevos campos del conocimiento que contribuyan a ampliar su universo. Un fundamento básico del saber científico puede establecer una base sólida para futuros aprendizajes y ofrecer al niño expectativas que hagan interesante para él la actividad del estudio. La Ciencia tiene la capacidad de proponer enigmas al niño y ayudarle a resolverlos. Una iniciación a las ciencias parece la forma idónea de estimular y satisfacer la curiosidad infantil.

La apreciación de la diversidad y riqueza del medio natural y el descubrimiento de que las personas formamos parte de ese medio son objetivos de especial relevancia en esta área.

A lo largo de esta etapa, los niños descubren su pertenencia al medio social y cultural. La vida escolar conlleva el establecimiento de experiencias más amplias que les acercarán al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando nuevas conductas y emociones que constituyen la base de su socialización.

La importancia de las tecnologías de la información y la comunicación y su incorporación actual al funcionamiento de la sociedad aconsejan que los niños identifiquen el papel que estas tecnologías tienen en sus vidas, interesándose por su conocimiento e iniciándose en su uso.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Área 3. *Lenguajes: Comunicación y representación*

Esta área hace referencia al desarrollo de la capacidad de comunicación del niño. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el niño y las personas de su entorno.

El trabajo en esta etapa consiste fundamentalmente en desarrollar las capacidades relacionadas con la emisión y recepción de mensajes, con su comprensión y su producción.

Las diferentes formas de comunicación y representación que se integran en esta área son: El lenguaje oral y escrito, el lenguaje plástico, el lenguaje musical, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y el lenguaje de las tecnologías de la información y la comunicación.

El lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa, es el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de sentimientos, ideas, emociones, etcétera. La verbalización, la explicación en voz alta de lo que están aprendiendo, de lo que piensan y de lo que sienten, es un instrumento imprescindible para intervenir en el medio. Con la lengua oral se irá estimulando el acceso a usos y formas cada vez más convencionales y complejas. El maestro fomentará la correcta expresión oral del niño dialogando con él y promoviendo que el niño relate algún cuento o suceso de su interés a sus compañeros. Esto tendrá como finalidad mejorar la competencia lingüística del niño, alcanzando buenos niveles de comprensión y de expresión, el incremento de su vocabulario, la mejora de la pronunciación y el empleo de la sintaxis para conseguir una organización clara de las ideas.

A partir de los tres años empieza un período simbólico caracterizado por la capacidad de operar con múltiples representaciones, entre ellas los iconos y las representaciones gráficas que contienen alguna información.

A los cuatro años, el lenguaje oral ha experimentado una gran evolución y se produce un avance significativo en la capacidad del niño para la descodificación. Es el momento de iniciar el aprendizaje de un nuevo código: El del lenguaje escrito. El niño es capaz de reconocer letras y de leer y escribir palabras. Esta actividad, bien dirigida

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

por el adulto, resulta apasionante para el niño. Este momento es también el idóneo para entregarse a la lectura.

Un nuevo mundo se abre para el niño a medida que avanza en su conocimiento y aplicación del código lingüístico. La utilidad de las letras para formar palabras se amplía ahora y ofrece nuevas y desconocidas posibilidades: La lectura y la escritura de oraciones sencillas. El niño comienza a entender el modo en que los libros contienen esos cuentos fascinantes que hasta ese momento le habían contado. Que el niño disponga de libros que tocar, contemplar, hojear y con los que deleitarse, es de la máxima importancia para ir desarrollando su gusto y su interés por la lectura. El disfrute del niño con esos primeros libros de literatura infantil puede traducirse en un futuro hábito lector.

Asimismo, es necesario el desarrollo de actitudes positivas hacia la propia lengua y la de los demás. La enseñanza de una **lengua extranjera** estará centrada en la comprensión y en la expresión oral. En la práctica docente se podrán tomar como referencia los contenidos de las diferentes áreas o ámbitos de experiencia. Asimismo, la enseñanza de la lengua extranjera se llevará a cabo por medio de juegos, canciones, etcétera. El empleo de un repertorio suficiente de juegos, canciones y dichos puede garantizar el interés por este aprendizaje.

El lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso, inicie a los niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y en su utilización adecuada.

El **lenguaje artístico** hace referencia tanto al plástico como al musical. El lenguaje plástico tiene un sentido educativo que incluye la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos y el acercamiento a las producciones plásticas, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética. A través de la expresión plástica, la pintura, el dibujo y el modelado, los niños

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

se adentran en diferentes facetas de la realidad y desarrollan su sentido estético. Acercarse a algunas manifestaciones artísticas valiosas ofrece mayores oportunidades de formación de su criterio estético.

El lenguaje musical ofrece posibilidades de representación de la realidad y de comunicación mediante los sonidos en el tiempo. La música es un medio de aproximar al niño a la cultura. La expresión musical es una forma de comunicación y de disfrute, un modo de proporcionar al niño una formación estética.

El lenguaje corporal ofrece al niño la posibilidad de mostrar sus emociones y su percepción de la realidad. Tiene que ver con la utilización del cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con una intención comunicativa y representativa. La expresión corporal es expresión de relación, comunicación e intercambio con el exterior. Especialmente interesante resulta la consideración del juego simbólico y de la expresión dramática como modo de manifestar su afectividad y de dar cuenta de su conocimiento del mundo.

Estos lenguajes contribuyen, de manera complementaria, al desarrollo integral de los niños. A través de los lenguajes los niños desarrollan su imaginación y creatividad, aprenden, se estructura su personalidad y sus emociones y conocen el mundo.

El horario semanal mínimo para cada una de las áreas en el último año del segundo ciclo de la Educación Infantil es el establecido en el Anexo II del presente Decreto.

El horario escolar se organizará con un enfoque globalizador e incluirá actividades y experiencias que respeten los ritmos de actividad, juego y descanso de los alumnos de esta etapa educativa, así como sus hábitos de higiene.

El horario semanal asignado a cada área en el último curso del segundo ciclo de la EI aparece en el - DECRETO 17/2008, de 6 de marzo, CAM -BOCM 12 marzo de 2008²⁰ enunciado de esta manera:

²⁰ **Artículo 8.** Horario del segundo ciclo de la Educación Infantil

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

NÚMERO DE HORAS SEMANALES	
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	4,0
Conocimiento del entorno	8,0 ²¹
Lenguajes: Comunicación y representación	9,0 ²²
Religión	1,5

Fuente: elaboración propia a partir del Artículo 8 CAM –BOCM/ 12 marzo de 2008

La distribución horaria de las diferentes áreas debe ser proporcional al progresivo desarrollo evolutivo del niño en esta etapa.

En el último año del segundo ciclo de la Educación Infantil, el horario deberá incluir una sesión diaria dedicada a la iniciación al aprendizaje de la lectura y de la escritura, y otra, a la representación numérica y a la iniciación al aprendizaje del cálculo. Cada una de estas sesiones tendrá una duración no inferior a cuarenta y cinco minutos.

Los centros, en el ejercicio de su autonomía, y de acuerdo con su proyecto educativo, podrán ampliar el horario escolar establecido con carácter general. Dicha ampliación, que estará encaminada a favorecer la calidad, no comportará en ningún caso la imposición de aportaciones a las familias ni exigencias de recursos para la Consejería de Educación y será obligatoria para los alumnos del centro que así lo tenga establecido en su proyecto educativo.

²¹ El horario debe incluir, al menos, una sesión diaria dedicada a la representación numérica y a la iniciación al aprendizaje del cálculo.

²² El horario debe incluir al menos, una sesión diaria dedicada a la iniciación al aprendizaje de la lectura y de la escritura. También debe incluir una sesión semanal dedicada al lenguaje musical y, al menos, una hora y media dedicada a una primera aproximación al uso oral de una lengua extranjera, repartida en un mínimo de dos sesiones. (03/7.509/08)

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

4.2. ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN EN 2ª CICLO DE EI.

De cara a este estudio de investigación sobre la respuesta de la escuela infantil a los niños en la etapa 3-6 años vamos a profundizar en los elementos del currículo relacionados con las competencias instrumentales y de forma específica, la referida al área de la **comunicación lingüística**.

4.2.1. Competencias básicas u Objetivos del Área 3 de Lenguajes, en el 2º ciclo de EI

En ambos ciclos de esta etapa se atenderá progresivamente al desarrollo de las diferentes formas de comunicación, al lenguaje, a las pautas elementales de relación social.

El Decreto 17/2008, Anexo I por el que se desarrollan para la CAM las enseñanzas de la EI, se plantean los objetivos para el segundo ciclo de EI en relación al **Área 3 de lenguajes: la Comunicación y Representación** son los siguientes:

- Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación, de disfrute y de expresión de ideas y sentimientos.
- Valorar y utilizar la lengua oral como medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
- Expresar con corrección, emociones, sentimientos, deseos e ideas, a través de la lengua oral y de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
- Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
- Conocer y utilizar las distintas normas que rigen las conversaciones.
- Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

- Iniciarse en los usos sociales de la lectura y de la escritura, explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.
- Leer y escribir palabras y oraciones sencillas.
- Escuchar atentamente la lectura o exposición de textos sencillos para comprender la información y ampliar el vocabulario.
- Escuchar, preguntar, pedir explicaciones y aclaraciones y aceptar las orientaciones dadas por el profesor.
- Iniciarse en la participación de diferentes situaciones de comunicación, respetando sentimientos, ideas y opiniones, y adoptando las reglas básicas de la comunicación.
- Representar, por medio de la expresión corporal, cuentos sencillos.
- Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en los lenguajes plástico, musical y corporal y realizar actividades de representación y expresión artística para comunicar vivencias y emociones, mediante el empleo de diversas técnicas.
- Conocer las técnicas básicas de expresión plástica.
- Reconocer los colores primarios y su mezcla.
- Aprender canciones, bailes y danzas.
- Leer, interpretar y producir imágenes en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas.
- Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno.
- Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

*"Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la EI, especialmente en el último año. Así mismo,... una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical"*²³

²³ Artículo 14.5. El Decreto 17/2008, Anexo I

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Además de los objetivos normativos de etapa, y de los específicos del Área 3 de los Lenguajes, hemos de resaltar otros objetivos, que aparecen implícitos a la hora de considerar la optimización de este proceso educativo. Señalamos:

- **La labor de Prevención** de posibles alteraciones lingüísticas, mediante la potenciación de los mecanismos básicos del lenguaje, esto es, la audición, la voz y articulación y el establecimiento y adquisición de las dimensiones del lenguaje, forma, contenido y uso.
- **La labor de Estimulación del desarrollo comunicativo**, es decir favorecer el desarrollo de los procesos de comprensión y producción lingüística y desarrollar las dimensiones del lenguaje. Dar prioridad al aspecto pragmático del lenguaje, en el proceso de adquisición del lenguaje oral, mejorar ciertas capacidades para aprovechar eficazmente las interacciones espontáneas. Utilizar un lenguaje más culto y más estructurado sintácticamente, diferente del usado en su ambiente lingüístico y saber comunicar en el aula.
- **Preparación al lenguaje escrito:** realizar actividades preparatorias sobre la conciencia silábica y fonética, la presencia de palabras para formar oraciones, reglas de producción específicas, etc. características del lenguaje oral como base para la adquisición del escrito.

Estos objetivos deberán estar presentes en la programación de aula en relación al **Área de la Comunicación y de la Representación**.

"Podemos suponer que el habla deberá ser correctamente articulada... Así mismo, su nivel de vocabulario será adecuado a su edad cronológica y la estructura de las frases será progresiva y correcta, de forma que su nivel de lenguaje sea el adecuado, lo que nos demostrará que avanza su desarrollo". (Massa, 2000, p. 142)

4.2.2. Exigencias del currículo de EI en relación al lenguaje escrito

El aprendizaje de la lectoescritura no es objetivo específico de etapa en Educación Infantil, pero sí aproximarse a ella y alcanzar los prerrequisitos que se requieren para

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

su adquisición, provocar un acercamiento estimulando el desarrollo de los factores subyacentes. Estos objetivos y/o competencias se alcanzan por medio del trabajo de unas **áreas de contenido**, que nos señala la LOE (2006) y que la LOMCE (2013) no modifica.

Tendremos también en cuenta otros bloques de contenido además del **Bloque de lenguaje verbal** dentro de esta área 3, que están relacionadas con nuestro estudio, como son: **Bloque de lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación; y Bloques de lenguaje musical y corporal**. Estos bloques, de contenido específico, nos indican la importancia de cada una de ellos de cara al proceso de iniciación y desarrollo del lenguaje en este 2º ciclo de la etapa de Educación infantil.

Para la etapa de Educación Infantil, Arnaiz y Ruiz, (2001), señalan que todos los bloques de contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje no se conciben como contenidos individuales e inconexos entre ellos, sino como una correlación y paralelismo continuo entre los mismos, haciendo pues que los niños incorporen a sus **conocimientos previos** los nuevos conocimientos, adaptándolos y asimilándolos.

Es absolutamente necesario el haber adquirido unos prerrequisitos en el desarrollo del lenguaje oral, el habla y adquisición de conceptos básicos, tal y como hemos visto que se exigen en el currículo.

En todo programa va a regir el principio de globalización. Este orden sugerido de la secuenciación de contenidos, nos da las claves que deberemos tener en cuenta de cara a la programación de etapa, ciclo y anual.

La ley LOE (2006), y la LOMCE (2013) no lo modifica, señala 3 bloques específicos de contenido, en los que se desarrolla el programa para el acceso inicial a la lectoescritura:

- **Contenidos secuenciados del lenguaje oral** a trabajar para el acceso inicial a la lectoescritura en 2º ciclo Educación Infantil, desglosados en dos tramos de edad 4-5 años y 5-6 años. Se establece el desarrollo de programas de contenido específico tales

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

como: Programas de respiración, de audición, de fonación, de expresión y de articulación.

- **Contenidos secuenciados del proceso de enseñanza-aprendizaje**, que podemos trabajar, **para el acceso inicial a la lectura** en 2º ciclo E. I. Desglosados también en dos tramos de edad 4-5 años y 5-6 años: Lectura de imágenes, Logotipos publicitarios, Lectura de pictogramas, palabras significativas y pictografiadas y finalmente, trabajo sistemático sobre los fonemas.
- **Contenidos secuenciados del proceso de enseñanza-aprendizaje**, que podemos trabajar, **para el acceso inicial a la escritura y proceso grafomotor** en 2º ciclo E. I

Podemos señalar según Arnáiz y Ruiz Jiménez, (2001) los siguientes aspectos a trabajar:

- a) *Para el proceso grafomotor, en ambos tramos de edad, 4-5 años y 5-6 años.* Elementos grafomotores, habilidades grafomotoras, maduraciones neuromotoras con implicaciones grafomotrices, maduración perceptivo-motriz, fijación de la espacialidad en el plano, este contenido solo para 5-6 años.
- b) *Acceso inicial a la escritura para 4-5 años.* Representación de la escritura mediante signos gráficos icónicos (dibujos libres o motivados, ideográficos y pictográficos); y concentración en los significantes del sistema lingüístico mediante actividades de pintar, repasar, rotular, rellenar, etc., así como en las hipótesis realizadas en su evolución a conseguir la escritura convencional.
 - Construcción del grafema.
 - Copia de palabras y frases.
 - Escritura de palabras y frases.
- c) *Acceso inicial a la escritura (5-6 años).* Escritura con pictogramas. Se continúa la escritura acompañada de pictogramas y, además, se contempla la creación de los pictogramas por parte del alumno. Se seguirá observando el momento evolutivo en que se encuentra el niño en su construcción del lenguaje escrito.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

- Construcción del grafema.
- Copia de palabras y frases.
- Autodictado de palabras y de frases.
- Dictado de palabras y frases.
- Escritura de palabras y frases.

Resumiendo, en el segundo ciclo, preferiblemente en el último año, se iniciará el aprendizaje de la lectura y de la escritura en función de las características y de la experiencia de cada niño, se propiciarán experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación así como en la expresión plástica y visual.

Asimismo, la Consejería de Educación, juventud y deporte fomentará una primera aproximación al uso oral de una lengua extranjera en este segundo ciclo. LOMCE, (2013).

El logro del resto de objetivos de la etapa, los procesos y las Competencias básicas deben plantear la metodología. La puesta en marcha de los programas de estimulación se lleva a cabo a través de procedimientos y recursos metodológicos tan variados como eficaces en cada momento.

En otro capítulo nos detendremos en los **enfoques metodológicos**, en los recursos y procedimientos que nos dan la pauta de nuestro quehacer diario, libres de elegir y seleccionar para que sean coherentes en la respuesta a las competencias y contenidos que tengamos programado trabajar, sabiendo que gozan de toda flexibilidad, y ello nos permite adaptarnos y adaptarlos a las necesidades que surjan.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

5. **INCIDENCIA Y PREVALENCIA DE NEE EN EDUCACIÓN INFANTIL. Datos estadísticos de escolarización de niños de 0 a 6 años**

Con objeto de asegurar la consecución de los fines generales de la educación, y partiendo del principio de que todos los niños precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, las necesidades específicas de apoyo educativo se refieren a *“aquellos alumnos que necesitarán de forma complementaria otras ayudas menos usuales”* (Retortillo, 2005; López, 2011, p. 56).

Se recomienda la escolarización del alumnado con deficiencias en aulas ordinarias, interviniendo en contextos normalizados (Warnock, 1978) y cooperando con equipos multiprofesionales, quienes deberán describir y evaluar las necesidades educativas del alumnado, así como establecer un plan de acción o intervención con ellos.

Seguidamente ofrecemos, sobre los datos del **Informe 2013 sobre el Estado del Sistema Educativo**, el número de centros del territorio nacional que, en el curso 2011-2012, impartieron cada una de las enseñanzas de régimen general, atendiendo también a la titularidad del centro y a la financiación de las enseñanzas.

En el intervalo de edad comprendido entre los 3 y los 16 años está escolarizado más del 90 % de la población residente en España. Todas las comunidades autónomas y la ciudad autónoma de Ceuta consiguen escolarizar a más del 90 % de la población de 3 años.

En relación con los 22.981 centros que impartieron Educación Infantil en el conjunto del **territorio nacional**, (8.638 centros de primer ciclo y 14.343 de segundo ciclo) solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2º ciclo en la Comunidad de Madrid (1.410 centros, de los que el 57,4 % eran centros públicos, el 29,8 % eran privados concertados y el 12,8 % privados no concertados.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

De conformidad con todas las recomendaciones internacionales, el sistema educativo español, salvo en casos excepcionales, integra al alumnado discapacitado en los centros ordinarios, tal y como prevé al respecto la legislación española.

Así, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en sus artículos 73, 74 y 75, recoge este planteamiento inclusivo; y otro tanto ocurre con el I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012 (que aplica lo establecido en la Ley 51/2003 sobre igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad de las personas con discapacidad), con el III Plan de Acción para las personas con discapacidad (2009-2012), y con la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020.

En el curso 2012-2013 el número total de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria ascendió a 420.686, lo que representa el 5,3% del total de alumnado. De ellos, 167.903 (39,9%) la recibieron por necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastorno grave; 12.490 (3,0%) por altas capacidades intelectuales; 14.626 (3,5%) por integración tardía en el sistema educativo y 225.667 (53,6%) por otras categorías de necesidades.

El porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que recibe apoyo supone el 2,1% del alumnado matriculado en las enseñanzas incluidas dentro del ámbito de esta estadística. Los mayores porcentajes se presentan en los centros públicos y en la enseñanza concertada (2,3% y 2,2% del total de alumnado respectivamente), siendo prácticamente inexistente en la enseñanza privada no concertada (0,3%). El porcentaje de hombres (2,7%) que obtienen apoyo es significativamente superior al de mujeres (1,5%).

Las discapacidades más frecuentes en este alumnado son la intelectual (41,3%) y los trastornos graves del desarrollo y de la conducta (31,1%).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

Los datos del curso 2012-2013 indican que de los 304.054 niños escolarizados en infantil en la CAM, 289 tienen necesidad por alteraciones del lenguaje y la comunicación y todos ellos reciben apoyo específico en centros públicos 144 y en privados 145.

Cuadro nº 15: Alumnos matriculados en cada uno de los ciclos de EI en el curso 2012-2013 según titularidad de centro

Alumnos con dificultades	Educación Infantil			Hombres	Mujeres
	TODOS LOS	Centros públicos	Centros privados		
TOTAL	11178	9105	2073		
MADRID (Comunidad de)	289	144	145	192	97
Escolarizados en E.I. CAM	304.054	158.898	145.156	156.175	147.879

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. CURSO 2012_2013

Una parte importante del alumnado con necesidades educativas especiales, el 80,3%, está integrado en centros ordinarios; aunque hay cierta variabilidad entre el porcentaje de integración en las distintas Comunidades Autónomas. Teniendo en cuenta el tipo de discapacidad, el mayor porcentaje de integración corresponde a la deficiencia visual, ya que el 95,7% del alumnado que recibe apoyo por este motivo está integrado en centros ordinarios.

Hay 225.667 alumnos que reciben apoyo por "otras categorías" (diferentes a necesidades educativas especiales, altas capacidades e integración tardía), correspondiendo el 39,3% a trastornos de aprendizaje, el 17,5% a trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación y el 15,6% a problemáticas derivadas de situaciones de desventaja socioeducativa, existiendo un colectivo de un 21,5% sin asociar a una categoría concreta. El 62,2% de este alumnado son hombres.

Estos datos incluyen a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo valorado por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: Alumnos con

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

necesidades educativas especiales (discapacidad auditiva, motora, psíquica, visual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de conducta/ personalidad/ comportamiento, plurideficiencia), alumnos con altas capacidades intelectuales y otros alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (retraso madurativo, trastornos graves del desarrollo del lenguaje y la comunicación, hiperactividad con déficit de atención).

Dado que el presente estudio pone de manifiesto la relación existente entre la Escuela Infantil y los servicios de Atención Temprana, (Andrés, 2011) sería deseable establecer los datos cuantitativos existentes sobre la prevalencia de alumnos con alteraciones específicas en el lenguaje, en nuestro Sistema Educativo. Sin embargo no se encuentran cifras determinantes sobre el particular, ya que se consideran asociadas a cualquier otro tipo de discapacidad y resulta difícil aislarlas.

El conocimiento de estas cifras nos obliga a plantearnos si se está dando una respuesta educativa eficaz a este grupo de alumnos, es decir, si el sistema educativo en su conjunto provee los medios necesarios para proporcionar la ayuda que cada alumno necesite, garantizando los principios y fines que la Ley establece, dentro del contexto educativo más normalizado.

CONCLUSION DEL CAPÍTULO

No es hasta 1970 con la ley General de Educación (LGE) cuando se formula por primera vez el derecho a la orientación escolar. Esta ley supone un cambio esencial en el sistema educativo español, el interés y reconocimiento expreso del derecho de todos los alumnos a la orientación educativa a lo largo del proceso escolar como un servicio inherente a la tarea educativa marca un hito importante hacia la institucionalización y desarrollo de estos servicios (Nieto y Botías, 2000).

La sociedad de hoy, compleja, diversa y heterogénea, constituida por personas con capacidades muy diferentes han de ser atendidas por una escuela capaz de integrar a

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

todos sus componentes durante la infancia y posteriormente la juventud (Padilla, 2007).

La educación que se pretende integradora y no discriminadora, debe asumir el compromiso de dar respuesta a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa (Gútiez, 2008; Peralta y Padilla, 2007; De Francisco, 2005; López Bueno, 2011).

Los primeros aprendizajes que se llevan a cabo en la familia y de igual manera, los contactos con el sistema de signos que forman el lenguaje **van a encontrar su continuación en el ámbito educativo**, donde la interacción con el grupo de iguales y con otros adultos con los cuales el niño no se siente seguro ni le unen lazos afectivos, participarán significativamente en el aprendizaje del lenguaje.

La escuela viene a dar continuidad y a complementar el proceso de adquisición y **desarrollo del lenguaje** que se gesta y adquiere en la familia, ofreciendo contextos formales y de interacción más variados.

El lenguaje es un medio esencial de acceso al currículum, a la cultura y a la información, un vehículo que favorece la integración social al promover interacciones con las personas, a través de distintos usos pragmáticos.

El lenguaje oral es instrumento de mediación en la comunicación didáctica y en la transmisión de conocimientos. De este modo, la escuela requiere de sus alumnos, de forma más o menos explícita, determinados niveles de desarrollo del lenguaje como **requisito** para acceder a muchos aprendizajes. (Boehm, 2000)

Se planifica pues como objetivo curricular el aprendizaje de la lengua, medio imprescindible para la adquisición de otros aprendizajes.

Al ámbito educativo le va a recaer la responsabilidad de conseguir la correcta adquisición del lenguaje en todos sus alumnos, y por ende la detección y la intervención para su correcta adquisición. Cualquier alteración, retraso o trastorno en

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INFANTIL

esta área comunicativo-lingüística, si no se interviene de forma precoz aportando otro sistema alternativo de comunicación, traerá como consecuencia el retraso en la adquisición de los otros aprendizajes.

Tanto la Escuela Infantil como la Atención Temprana tienen como objetivo principal dar respuesta a estas necesidades en el marco de la primera infancia, niños y niñas de cero a seis años, “posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal” (Gútiez, 2005, P.27). Un estudio (López Bueno, 2011) señala que en el marco legislativo existe un vacío legal sobre la evaluación psicopedagógica de los acnees en la Comunidad de Madrid.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA
CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

6.	LA ATENCIÓN TEMPRANA. CONCEPTUALIZACIÓN.....	97
6.1.	Cómo surge la Atención Temprana.....	97
6.2.	Concepto de Atención Temprana.....	102
6.3.	Objetivos y principios de la Atención Temprana.....	106
6.4.	Población a la que se dirige la Atención Temprana.....	108
6.4.1.	Niños con alteraciones o minusvalías documentadas	
6.4.2.	Niños en situación de riesgo socio-ambiental	
6.4.3.	Niños de alto Riesgo Biológico	
6.5.	Niveles y Ámbitos de actuación en AT.....	112
6.5.1.	Sanitario	
6.5.2.	Servicios Sociales	
6.5.3.	Educativo	
6.6.	Interdisciplinariedad en AT.....	123
7.	LA ATENCIÓN TEMPRANA EN LA COMUNIDAD DE MADRID.....	124
7.1.	Recursos en Atención Temprana en la CM.....	124
7.2.	Otras instituciones vinculadas.....	129
7.3.	La atención a las necesidades de los niños en situación de riesgo.....	131
7.4.	Evaluación, Diagnóstico y Programas de intervención en AT.....	133
8.	MARCO LEGISLATIVO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA	143
8.1.	Legislación Internacional	143
8.2.	Legislación Estatal	145
8.3.	Legislación de la Comunidad de Madrid.....	147

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA. CONCEPTUALIZACIÓN

6.1. CÓMO SURGE LA AT

A partir de los años setenta, la primera infancia se configura como una etapa con unas necesidades y características propias. Diferentes investigaciones ponen de manifiesto que el proceso de desarrollo en las primeras etapas es susceptible de conocimiento, y que existen posibilidades de intervenir sobre el mismo para tratar de modificarlo. (Büler, 1968; Conger, 1977; Murphy y Kovac, 1972; Campos Castelló, 1976). Aparece entonces una especialización disciplinar. Casado, (2004)

En España, la Atención Temprana, se consolida como disciplina científica siguiendo un modelo que hoy permanece a partir del *"Curso breve teórico – práctico de estimulación precoz para niños menores de cinco años"* de 1973 que se celebra en la Escuela de Fisioterapia de Madrid.

Una vez comprobada la eficacia de los programas de estimulación temprana, los padres de niños con problemas deciden organizarse para que sus hijos pudieran recibir los tratamientos adecuados. Surgen entonces diferentes subvenciones institucionales y ayudas individuales para la creación de centros de estimulación²⁴.

La propia estructura administrativa de España, **con sus 17 comunidades autónomas** plantea dificultades, en cuanto a la evolución de la Atención Temprana debido al carácter marcadamente diferencial de sus prácticas; a problemas de coordinación entre servicios que dificulta la continuidad de la atención e intervención, así como la creación de canales de información, etc. haciendo que confluyan los diferentes servicios relacionados con la infancia: ámbito sanitario, social y educativo.

²⁴ Aparecen por primera vez (1977) en el Plan de Acciones de Recuperación para Minusválidos Psíquicos del SEREM (servicio de rehabilitación de minusválidos).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

El inicio de la Atención Temprana se origina **en España** a través del **sistema sanitario**, Red de hospitales y del **sistema de servicios sociales**.

Desde el ámbito sanitario, por la disminución de la mortalidad infantil y el aumento de la morbilidad infantil. Esto es que los servicios sanitarios tienen competencias sobre prevención de enfermedades y deficiencias; atención primaria materno-infantil, detección precoz, tratamientos pediátricos y rehabilitadores.

Desde el ámbito hospitalario en servicios de rehabilitación, pediatría y maternidades se solicita la intervención en los niños con patologías o con “de alto riesgo” de padecerlas; Facilitado por la conexión con los servicios de detección (neonatología y pediatría, rehabilitación, etc.) y con otros servicios de diagnósticos clínicos y orgánicos.

Sin embargo, hay dificultades en la detección, diagnóstico y tratamiento de los problemas de origen social. Los niños a los que se ha venido atendiendo son los denominados como «alto riesgo» orgánico y en general, los afectados por cromosomopatías y encefalopatías.

Pero la característica más significativa de la A.T. en España es que ambos limitan su actuación a niños con alguna minusvalía. El enfoque teórico de la A. T. está basado en la **patología** y la actuación es fundamentalmente **terapéutica**.

El Ministerio de Trabajo encargó al INSERSO (instituto de Servicios Sociales) y representante más importante en nuestro país, **la puesta en marcha de la Atención Temprana**. Estos servicios funcionan con un modelo de intervención de marcado carácter integral.

En los años 70, en Madrid y Barcelona se crean los primeros servicios que buscaban desarrollar y potenciar las áreas deficitarias del niño, considerando los aspectos cognitivos, del lenguaje y la autonomía personal y su desarrollo motor como base de sus actuaciones.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Los ministerios de Trabajo y Seguridad Social son los responsables de los servicios de Atención Temprana, a través de importantes prestaciones económicas y sociales.

En 1977 se concedieron subvenciones para la creación de centros de estimulación precoz. Así, entre los años 1980 y 1985 se desarrollaron la mayor parte de los centros de estimulación que existen en la actualidad. En 1979, El **SEREM**²⁵ crea nueve servicios piloto de Estimulación Precoz en los Centros Base de varias provincias.

El modelo psicopedagógico utilizado en España por el INSERSO, se diseñó a partir de modelos ya experimentados de tipo clínico, y como reacción a las insuficiencias detectadas. Se dispuso desde el principio de equipos multiprofesionales que pretendían una atención global al niño y a los padres simultáneamente. Sus servicios eran de información, detección, diagnóstico y orientación, servicios de tratamientos psicopedagógicos y rehabilitadores, de apoyo y asesoramiento a padres y servicios de apoyo y asistencia técnica a los centros de educación infantil con "niños-riesgo" integrados. **Concibe la A.T. como aquellas actuaciones que van dirigidas al niño, a la familia y a la comunidad.**

Los tratamientos de la A.T. son parte rehabilitación y psicopedagogía y tratan de abordar al sujeto en su complejidad, trabajando en las áreas de motricidad, desarrollo cognitivo, lenguaje y desarrollo afectivo y social. La atención a los padres se considera imprescindible, ya que son los principales estimuladores más eficaces. Se les ofrecía formación y supervisión sobre el cuidado y la crianza del niño, desarrollo y apoyo psicológico, para reforzar su autoestima y su seguridad.

En sus inicios se ofertaban sesiones ambulatorias y a veces domiciliarias, con diferente periodicidad. Del mismo modo se realizan revisiones periódicas. Los equipos de Atención Temprana estaban compuestos por:

- 1 asistente social.
- 1 pedagogo. Trabajan a tiempo
- 1 psicólogo. Parcial

²⁵ Servicio de rehabilitación de minusválidos

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

1 médico rehabilitador.

1 técnico en Atención Temprana (a tiempo completo).

En función de las necesidades de la población a la que se atendía, contaban con un fisioterapeuta (P.C.), logopeda y psicomotricista. Se busca la atención global y continua del niño, que se desarrolla en un contexto familiar enriquecedor y en una comunidad determinada.

Con la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (**LISMI, 1982**), **las unidades de estimulación precoz quedan integradas en los Centros Base**, lo que contribuyó a generalizar y consolidar los servicios de estimulación.

La administración educativa asume sus competencias en materia de Atención Temprana, en las escuelas infantiles (responsables del apoyo a la escuela a los niños con N.E.E.) y a través de sus servicios de apoyo (equipos de Atención Temprana). Los servicios educativos contemplan la A.T. como servicio propio o a subvencionar. Se contempla la Atención Educativa Especial desde el momento que se considere necesario, sea cual sea la edad, o si hay riesgo de aparición de deficiencias. (Art. 5º Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial).

A partir del «Simposio Iberoamericano sobre Experiencias en Estimulación Temprana», que **en 1987** celebra **El Real Patronato de Prevención y Atención a personas con Minusvalías** se planteó la necesidad de crear y mantener una mayor «comunicación en la base profesional» para favorecer la coordinación de los órganos políticos y administrativos. Andrés (2011), Grande (2011).

Varios grupos de trabajo, coordinados por el doctor D. José Arizcun Pineda, que funcionan en la actualidad junto con otros profesionales, y con el apoyo del Real Patronato, han contribuido a fundamentar y consolidar la Atención Temprana en nuestro país.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Cuadro Nº 16: Grupos técnicos de trabajo en Atención Temprana

GRUPOS	FORMACIÓN	FUNCIONES
Grupo de Estudios Neonatológicos de la Comunidad de Madrid (GENMA)	Formado por los Jefes de Servicios de Neonatología de los Hospitales del sector público de la Comunidad Autónoma.	- Estudiar y analizar problemas de carácter asistencial, organizativos o funcionales perinatales, colaborando con las administraciones.
Grupo de Estudios Neonatológicos y Servicios de Intervención (GENYSI)	Surge como iniciativa de los ámbitos de la salud, la rehabilitación, la educación y los servicios sociales.	- Coordinar y potenciar la relación interdisciplinar. - Optimizar los recursos y medios asignados a la prevención y AT lo más temprana posible. Para esto: creación una WEB en Internet; desde 1990, Reunión Anual Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias, abierta para profesionales sanitarios, educativos y de Servicios Sociales, así como distintas acciones formativas.
Grupo de Prevención y Atención al Desarrollo Infantil (PADI)²⁶	Constituido por profesionales de los Centros, Administraciones Sanitarias, de Servicios Sociales, Educativos y Asociaciones relacionadas con la prevención y atención a los niños con deficiencias y en situaciones de riesgo.	- Coordinación de servicios y centros para la mejor utilización de los servicios comunitarios existentes (Alonso Seco, 1997).

Fuente: elaboración propia sobre Conceptualización libro blanco AT y formación en AT (2005) con Arízgun.

²⁶ Actualmente este grupo es la COMISION DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

6.2. CONCEPTO DE ATENCIÓN TEMPRANA

Podemos definir la **Atención Temprana** como el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0 – 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo, o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar (GAT, 2000, p. 12).

La Atención Temprana se basa especialmente en la influencia que los estímulos ambientales tienen sobre el organismo en desarrollo, y en la plasticidad del Sistema nervioso en los primeros años de vida (GAT, 2000; Padilla y Peralta, 2007; Sánchez Manzano, 1992). De esta forma, y como se defiende en el Libro Blanco de la Atención Temprana,

"la evolución de los niños con alteraciones en su desarrollo dependerá en gran medida, de la fecha de detección y del momento de inicio de la Atención Temprana. Cuanto menor sea el tiempo de privación de estímulos, mejor aprovechamiento habrá de la plasticidad cerebral y potencialmente menor será el retraso" (GAT, 2000, p.12)

Para cubrir de forma global el desarrollo evolutivo infantil, esta disciplina se fundamenta en diversas ciencias relacionadas con el desarrollo biológico, psicológico y social del niño, basándose fundamentalmente en la Neurología Evolutiva, ciencia que proporciona el conocimiento de los procesos de desarrollo biológico más significativos y sus alteraciones; la Pedagogía y la Psicología Evolutiva y de la Conducta, que nos permiten, según Gútiez, (2005) conocer la evolución del niño en sus primeros años desde diferentes teorías y ámbitos (social, familiar, escolar, etc.).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Durante las dos últimas décadas, se han venido utilizando diferentes términos como estimulación precoz, atención infantil precoz o estimulación temprana, Atención Temprana, para denominar las actuaciones que, con carácter preventivo y con un enfoque educativo, han tratado de evitar o paliar las dificultades de los niños con deficiencias claras o incluidos en el grupo de los denominados como de «alto riesgo». En la actualidad se tiende a utilizar el término atención o Atención Temprana, como sustituto del de estimulación precoz.

Se pretende potenciar al máximo las posibilidades físicas e intelectuales del niño, mediante la estimulación regulada y continuada en todas las áreas sensoriales, pero sin forzar el curso lógico de la maduración del sistema nervioso central. (Gútiérrez y Sánchez Romero, 2014)

En la década 1970-1980 se inicia la actividad en nuestro país, y se entiende la estimulación precoz como forma de tratamiento que se debe aplicar durante los primeros años de la vida, para potenciar al máximo tanto las posibilidades físicas como las intelectuales del niño. Villa Elízaga, I (1976). La filosofía era la de intervenir sobre el problema y necesidades del niño lo más rápido posible, con la coparticipación de la familia en la rehabilitación y mejora de las capacidades del niño.

En la década de los ochenta (1980-1990) se **enfatisa su carácter sistemático y secuencial** y el control que se hace de dicha estimulación (Cabrera y Sánchez Palacios, 1980).

Es en este momento en el que el INSERSO inicia de forma oficial la Atención Precoz (1980) *“como los tratamientos específicos que se dan a los niños que, desde su nacimiento o durante los primeros años de su vida, están afectados por alguna deficiencia o tienen alto riesgo de sufrirla.”*

Tratan de facilitar su desarrollo y su integración dentro del medio familiar y social. Esta intervención incluye diferentes técnicas y terapias adecuadas a cada deficiencia particular (1985).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

En el ámbito de las necesidades educativas especiales, la clasificación de la OMS de 1983, marca un hito en la respuesta, tratamiento y atención. "*Se desplaza el foco de interés desde lo puramente orgánico o interno al propio niño (la deficiencia) hasta lo externo al niño, lo social*" (Sánchez- López, 2007, p. 45).

Es decir, no sólo se trata de intervenir con el niño, sino en la interacción de la persona en su contexto. De esta forma se da más énfasis a la respuesta del sistema (escuela infantil, colegio, familia, sociedad, sanidad, servicios sociales, etc.) que a las propias del sujeto (García Sánchez, 1999; Sánchez- López, 2007).

En la década 1990-2000 Se introduce el concepto de *atención temprana* como **el conjunto de técnicas educativas que tienen por objeto al niño y su familia, y por finalidad paliar la falta de estímulos y los problemas de aprendizaje de niños con deficiencias claras o simplemente de los niños incluidos en el grupo de los denominados de alto riesgo**, pretendiendo potenciar al máximo las posibilidades psicofísicas del niño, mediante la estimulación regulada, sistemática y continuada, llevada a cabo en todas las áreas del desarrollo sin forzar el curso lógico de la maduración del sistema nervioso central, aplicándose dicha técnica a toda la población comprendida entre los cero a los tres años de edad (Gútiérrez, P.; Sáenz-Rico, B.; Valle, M. 1993).

Por primera vez, se van a plantear las necesidades y problemas de los niños pequeños, desde un aspecto educativo y no, desde el asistencial.

Ya en 1999, el grupo PADI define la Atención Temprana como "El conjunto de actuaciones planificadas con carácter global e interdisciplinar, para dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes, originadas por alteraciones en el desarrollo o por deficiencias en la primera infancia" (Padi, 1999, p. 83).

En la actualidad, encontramos la definición de consenso, tras la elaboración del «Libro Blanco de la Atención Temprana» (2000). Este modelo tiene unas características claramente diferenciadas:

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

- Niño como principal agente de su desarrollo.
- Cambio al modelo educativo.
- Atención unida a la primera evaluación diagnóstica.
- Protagonismo de la familia.
- Entornos naturales con actividades significativas.
- Importancia del apoyo de un equipo de profesionales.

Surge como consecuencia de las actividades y los acuerdos tomados por profesionales del Grupo de Atención Temprana, pertenecientes a todos sus ámbitos y a las distintas comunidades españolas.

"Se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de cero a seis años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar por respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar y transdisciplinar." (G. A. T. Libro Blanco de la Atención Temprana, 2000, p. 13).

La sociedad y el aparato administrativo se han de flexibilizar para que al niño que presenta alguna deficiencia o tiene riesgo de padecerla se le faciliten los recursos y los medios necesarios para el pleno desarrollo de sus capacidades (GAT, 2000).

Desde la Atención Temprana se trabaja para coordinar todos aquellos organismos públicos implicados en garantizar la salud, la protección social y la educación a sujetos en situación de desprotección, desamparo, riesgo social o en riesgo de padecerlo (Arízgun, 2004; Gútiez, 2007; Padilla, 2007).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

6.3. OBJETIVOS Y PRINCIPIOS DE LA ATENCIÓN TEMPRANA.

A. OBJETIVOS

El principal objetivo de la Atención Temprana es que los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos reciban, siguiendo un modelo que considere los aspectos bio-psico-sociales, todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal. (Gútiérrez, 2005, p.37).

No se trata únicamente de minimizar las consecuencias de una discapacidad determinada, sino como sugieren Arízgun y Valle, (1999) de actuar sobre situaciones de riesgo que puedan producir o desencadenar nuevas dificultades, evitando su aparición.

Los objetivos de la AT quedan recogidos en el Libro Blanco (2000), de la siguiente manera:

Cuadro nº 17: Objetivos de la Atención Temprana

OBJETIVOS PROPIOS DE LA ATENCIÓN TEMPRANA	<p>Reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño.</p> <p>Optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño.</p> <p>Introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas.</p> <p>Evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados, producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.</p> <p>Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño.</p> <p>Considerar al niño como sujeto activo de la intervención.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia sobre (G. A. T. Libro Blanco, 2000, p. 17).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

B. PRINCIPIOS BASICOS DE LA ATENCIÓN TEMPRANA

Los principios básicos que se consideran esenciales para poder hablar de un modelo de atención a la primera infancia de calidad, (PADI, 1996; GAT, 2000; Gútiez, 2005; Agencia Europea 2005) aparecen reflejados en el siguiente cuadro:

Cuadro nº18: Principios básicos de la Atención Temprana

Diálogo, participación e integración	Implica un modelo de AT en el que participan y colaboran todos los agentes implicados en el proceso: la familia, los profesionales y la sociedad.
Gratuidad, universalidad e igualdad de oportunidades	Conlleva la necesidad de ofertar este servicio a toda la población que lo necesite, sin privar de este derecho por el lugar de nacimiento, modelos políticos o de distribución de recursos de la comunidad, lo que permitiría una discriminación de unos niños frente a otros.
Interdisciplinariedad y cualificación profesional	El número de las funciones, competencias y ámbitos de actuación de los profesionales que trabajan en este campo ha ido creciendo, tanto en equipos educativos como en centros de desarrollo o en instituciones sanitarias o sociales. El trabajo que se realiza con los niños es de gran complejidad y requiere una alta cualificación y rigor para llevarlo a cabo.
Coordinación entre las instituciones	Es una responsabilidad de todas las instituciones que atienden al niño. Por tanto es preciso que los diferentes servicios de AT estén coordinados mediante intercambios de información, registros y protocolos de derivación.
Descentralización	Los servicios deben estar organizados de forma que se puedan atender todas las necesidades en la zona en la que el niño vive, facilitando su acceso a los mismos, en cada sector geográfico ²⁷ .
Normativa legal	Necesidad de crear y desarrollar normas legales que garanticen el cumplimiento de los servicios de AT en el marco de la calidad total, lo cual supone el absoluto respeto a estos principios básicos.

Fuente: elaboración propia sobre (Libro blanco, GAT 2000, p. 91).

²⁷ La sectorización hace referencia a la necesidad de limitar el campo de actuación de los servicios para garantizar una correlación equilibrada entre proximidad, funcionalidad y calidad operativa de los equipos y volumen suficiente de la demanda (GAT, 2000).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Tanto los sectores profesionales afectados como las instituciones locales, autonómicas o nacionales que tienen competencias en esta etapa, deben coordinarse y conseguir una utilización óptima de los recursos, tanto personales como económicos, para responder a la necesidad de atención de estos niños. (Gútiez, 2005, p. 39). Es el eje central en organización de la atención temprana en la **Comunidad de Madrid**.

6.4. POBLACIÓN A LA QUE SE DIRIGE LA ATENCIÓN TEMPRANA

Se consideran sujetos susceptibles de recibir Atención Temprana, todos los niños, entre 0 y 6 años, que manifiesten cualquier tipo de deficiencias y los incluidos en el grupo de alto riesgo biológico y social, (GAT, 2000) que se describen a continuación:

6.4.1. Niños con alteraciones o minusvalías documentadas

Se incluye en este grupo a los niños con retrasos, alteraciones o discapacidades documentadas de tipo cognitivo, de la movilidad, de la comunicación o sensoriales. Consideramos los programas de Atención Temprana como educación compensatoria al contrarrestar los factores que influyen, determinan y diferencian el desarrollo del niño y facilitan así, su integración social y educativa. no sólo son necesarios, sino un derecho irrenunciable.

Se trata de iniciar la intervención educativa desde su nacimiento o desde el momento en que se detecta el déficit, pretendiendo evitar la aparición de secuelas asociadas a su deficiencia y que de no llevarse a cabo esa intervención, pueden interferir en su futuro desarrollo (Gútiez, 2005 ; Gútiez y Sanchez Romero, 2014).

Se incluyen también a los niños con necesidades transitorias o permanentes, originadas por alteraciones en el desarrollo o por deficiencias.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

El trastorno del desarrollo debe considerarse como la desviación significativa del curso de desarrollo, como consecuencia de acontecimientos de la salud o de relación que comprometen la evolución biológica, psicológica y social.

Cuadro 19: Algunos trastornos y alteraciones en el desarrollo

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Trastorno en el desarrollo motriz- Trastorno en el desarrollo cognitivo- Trastorno en el desarrollo del lenguaje- Trastorno en el desarrollo sensorial- Trastorno generalizado del desarrollo- Trastorno de la conducta- Trastornos emocionales- Trastorno en el desarrollo de la expresión somática- Retraso evolutivo |
|---|

Fuente: (GAT, 2000, p. 58) Gutiez, P. en VV. AA. (2001); (Gutiez, 2005,p.16)

6.4.2. Niños en situación de riesgo socio-ambiental

El GAT define a los niños de riesgo psico-social como *“aquellos que viven en condiciones sociales poco favorecedoras, como son la falta de cuidados o de interacciones adecuadas con sus padres y familia, maltrato, negligencias, abusos, etc. que pueden alterar su proceso madurativo”* (GAT 2000, p.11).

Nos referimos a aquellos niños que o bien proceden de ambientes con un bajo estatus socioeconómico o hay ausencia de padre/madre, son abandonados o cuando la madre es aún adolescente o padece problemas de salud mental. Gutiez y Sánchez Romero (2014). Estos factores favorecen la desviación del desarrollo normal del niño.

Suele ser difícil identificarlos por la ausencia de características visibles de alguna deficiencia. Las posibilidades de deficiencias de estos niños son menores que las de los niños con riesgo biológico. Ante determinadas carencias ambientales, si las necesidades educativas del niño son mayores, resulta más difícil intervenir

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

tempranamente o existe el riesgo de aparición de secuelas que dificulten su desarrollo a lo largo de la primera infancia.

Los factores de riesgo se exponen a continuación:

Cuadro 20: Factores de Riesgo Social

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">– Acusada deprivación económica– Embarazo accidental traumatizante– Convivencia conflictiva en el núcleo familiar– Separación traumatizante en el núcleo familiar– Padres de bajo C.I./ Entorno no estimulante– Enfermedades graves/ Exitus– Alcoholismo/ Drogadicción– Prostitución– Delincuencia/ encarcelamiento– Madres adolescentes– Sospecha de malos tratos– Niños acogidos en hogares infantiles– Familias que no cumplimentan los controles de salud repetidamente. |
|--|

Fuente: GAT, 2000 (Factores riesgo biológico y social. Libro blanco A. T.p. 107).

El riesgo socio-familiar debe ser valorado siempre, ya que es quizás la variable de riesgo que más afecta a la mortalidad perinatal aguda y, también a la morbilidad perinatal a largo plazo. (López Bueno, 2010)

6.4.3. Niños de alto riesgo biológico

En este grupo quedarían incluidos (Guralnick y Bennett, 1987) niños prematuros, de bajo peso, niños procedentes de UCI neonatales, niños a término que han sufrido procesos de asfixia, con semiología de alarma, etc.

Con los programas de Atención Temprana, Gutiez, Sáez-Rico y Valle (1993) se trata de paliar actitudes negativas de ansiedad o de falta de competencia por parte de los padres para asumir su función, y responder adecuadamente a las necesidades de su hijo.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

La inclusión en este grupo viene determinada por la existencia de determinados factores riesgo biológico que figuran en el siguiente cuadro:

Cuadro 21: Factores de riesgo biológico

A.- RECIÉN NACIDO DE RIESGO NEUROLÓGICO:

- R.N. con peso < P10 para su edad gestacional o con Peso < a 1500 gramos o de edad gestacional < a 32 semanas
- APGAR < 3 al minuto o < 7 a los 5 minutos
- RN con ventilación mecánica durante más de 24 horas
- Hiperbilirrubinemia que precise exanguineotransfusión
- Convulsiones neonatales
- Sepsis, meningitis, o encefalitis neonatal.
- Disfunción neurológica persistente (más de siete días)
- Daño cerebral evidenciado por ECO o TAC
- Malformaciones del Sistema Nervioso Central
- Neuro –Metabolopatías
- Cromosomopatías y otros Síndromes Dismórficos
- Hijo de madre con Patología Mental y/o Infecciones, y/o Drogas que puedan afectar al feto
- RN con hermano con patología neurológica no aclarada o con factor de riesgo de recurrencia
- Gemelo, si el hermano presenta riesgo neurológico
- Siempre que el Pediatra lo considere oportuno

B. RECIÉN NACIDO DE RIESGO SENSORIAL – VISUAL:

- Ventilación mecánica prolongada
- Gran prematuridad
- RN con peso inferior a 1500 grs.
- Hidrocefalia
- Infecciones congénitas del sistema nervioso central
- Patología craneal, detectada por ECO/TAC

C. RECIÉN NACIDO CON RIESGO SENSORIAL AUDITIVO

- Hiperbilirrubinemia que precisa exanguinotransfusión
- Gran prematuridad
- R.N. inferior a 1500 gramos
- Infecciones congénitas del Sistema Nervioso Central
- Ingesta de aminoglucósidos durante un periodo prolongado o con niveles plasmáticos elevados durante el embarazo
- Síndromes malformativos con compromiso de la audición
- Antecedentes familiares de hipoacusia
- Infecciones postnatales del Sistema Nervioso Central
- Asfixia severa

Fuente: GAT 2000, p. 107

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Un estudio epidemiológico (Molero Peinado y Fdez. Zúñiga, 2011) reciente con 95 casos clínicos de entre 2 y 15 años de edad con antecedentes de prematuridad, que acudieron a consulta a un centro privado de psicología de Madrid, desde diciembre de 1997 hasta diciembre de 2010, muestra que los niños prematuros presentaron en su mayoría trastorno de la comunicación y/o trastorno de aprendizaje.

Se plantea la necesidad de seguimiento y control del desarrollo en estos niños, por ser población en riesgo, como prevención de futuros problemas que podrían afectar a diferentes ámbitos de la vida tanto escolar como personal.

6.5. NIVELES Y AMBITOS DE INTERVENCIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA

En el organigrama actual de la Administración Pública los ámbitos competentes en materia de Atención Temprana son: **Sanidad, Servicios Sociales y Educación** (Libro Blanco, 2000), involucrados en la prevención primaria, secundaria y terciaria.

Cuadro nº22: Niveles de prevención en Atención Temprana

	FINALIDAD	DESTINATARIOS	ACTUACIONES
PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none">- Tiene como función principal la sensibilización.- Evitar condiciones que pueden llevar a la aparición de deficiencias o trastornos en el desarrollo infantil.	Dirigida a la población en general o a grandes colectivos.	<p>Actuación antes de que se produzca la enfermedad:</p> <p>Control durante el embarazo, consejo genético, planes de vacunación, programas dirigidos a grupos de riesgo (madres adolescentes, población inmigrante etc).</p>

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

SECUNDARIA	- Detección precoz de enfermedades, trastornos o situaciones de riesgo, paliando al máximo sus efectos sobre el sujeto.	Los destinatarios pertenecen a los denominados grupos de riesgo.	Programas específicos para el seguimiento de niños de alto riesgo: recién nacido con bajo peso < 1500g, madre mayor de 35 años o menor de 16, etc.
TERCIARIA	- Minimizar y reducir, dentro de las posibilidades de la AT, las consecuencias y/o secuelas de una enfermedad ya diagnosticada.	Se dirige al niño, familia y entorno, en donde ya la discapacidad ha sido detectada	Programas de intervención de AT; neonatos con Síndrome de Down, hipoacusias, etc.

Fuentes: (OMS, 1983; GAT, 2000; Gútiérrez, 2005; Sánchez-López, 2007; Grande, 2010)

El programa de acción mundial para las personas con discapacidad (PAMPD) establece tres estrategias fundamentales de intervención dirigidas a la prevención, rehabilitación y a la equiparación de oportunidades (Verdugo, 1998).

Así mismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980) establece **tres niveles de prevención** con objeto de evitar las patologías o las situaciones de riesgo que provocan la aparición de las deficiencias y/o disminuir la incidencia o secuelas de una determinada enfermedad o trastorno en una determinada población (Gútiérrez, 2005).

Aunque los equipos de intervención temprana varían de un país a otro, presentan un modo de funcionamiento y profesionales similares, cubriendo el ámbito médico, social y cada vez más el educativo (AEDEE, 2000; Grande, 2010). En los distintos países de la Unión Europea, la gran variedad de ofertas y servicios disponibles para las familias, normalmente descentralizados, apunta la necesidad de establecer una adecuada coordinación de servicios y recursos para asegurar la calidad de estos.

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

La estructura administrativa en España conlleva la existencia de tres tipos de servicios relacionados con la Atención Temprana: **Sanidad, Servicios Sociales y Educación.**

En el siguiente cuadro, se resumen las actuaciones de AT que se realizan en cada uno de los servicios:

Cuadro nº23: Ámbitos de Actuación de la AT en cada uno de los servicios.

SERVICIOS	DETECCIÓN	VALORACIÓN	INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO
EDUCACIÓN	Pedagogo-Psicólogo, Médico, Fisioterapeuta, Logopeda, Pedagogo Terapéutico, M. Audición y lenguaje, M. Educación Especial y A. Social	Psicopedagógica, funcional, dictamen de escolarización	Directa e indirecta, familia, escuela (aula integración o de apoyo y centro específico), estimulación
SANIDAD	Médico (Rehabilitador, psiquiatría, neuropediatra) Psicólogo, Fisioterapeuta, Logopeda y Asistente Social	Médica, funcional	Ambulatoria, directa e indirecta.
SOCIAL	C. Base: Pedagogo-Psicólogo, Médico, Fisioterapeuta, Logopeda y Asistente Social	Psicopedagógica, socioambiental, familiar, Dictamen de minusvalía.	Ambulatoria, directa e indirecta (clínica), estimulación
	CDIAT: Psicólogo, pedagogo, estimulador	A demanda, psicológica, socioambiental, familiar	

(Gútiez, 2005, p. 36)

Si se pretende atender a la globalidad del niño, la Atención Temprana es y debe ser en la práctica, un proceso en el que cada servicio o ámbito de actuación ha de participar y colaborar obligatoriamente. La variedad de perfiles profesionales que interviene en los procesos de Atención Temprana aparece reflejada también en el cuadro.

6.5.1. Servicios sanitarios

Desarrollan una labor de prevención desde el control del embarazo. En estos servicios se realizarán las pruebas correspondientes para la detección precoz de deficiencias, orientación, información y recursos para intervenirlas.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

La **Ley General de Sanidad de 1986** establece como contenido de las actuaciones sanitarias "*los programas de atención a grupos de población de mayor riesgo*" (Art. 18.5). El Real Decreto 63/1995, de 20 de enero, sobre ordenación de prestaciones sanitarias del Sistema Nacional de Salud (BOE de 10 de febrero) contempla según Alonso Seco, (1997) en el nivel de atención primaria, el *Programa del niño sano* y, en el nivel de atención especializada, el examen neonatal y la aplicación de tratamientos o procedimientos terapéuticos que necesite el niño, así como la rehabilitación.

Durante la estancia del niño en este servicio, se pueden poner de manifiesto factores de riesgo y / o indicadores de la presencia de una deficiencia. Arízgun y Valle (1999) insisten en la idea de que en función de su inmadurez, consecuencia del bajo peso al nacimiento o de otros factores, hereditarios y /o pre-peri-natales, provoca que encontremos niños en el periodo perinatal que sufren alto riesgo de presentar deficiencias.

El siguiente cuadro muestra las diferentes labores de actuación de cada uno de los servicios sanitarios.

Cuadro nº24: Labores de actuación de cada uno de los servicios sanitarios

Servicio de Obstetricia	Su actuación en prevención primaria se concreta en: la detección y diagnóstico de factores de riesgo previos al embarazo; en la atención a embarazos de alto riesgo biológico; preparación al parto como canal de información y en la detección e intervención en situaciones de riesgo durante el parto.
Servicio de Neonatología	<ul style="list-style-type: none">- Son un lugar privilegiado para iniciar los programas de Atención Temprana ya que realizan una importante labor de prevención primaria y secundaria.- La labor de prevención primaria consistirá en evitar que aparezcan deficiencias en el caso de niños de Alto Riesgo. Inician los circuitos de coordinación y derivación a las instituciones que deben atenderle.- La labor de prevención secundaria se realiza mediante la detección y el

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

	<p>diagnóstico de condiciones patológicas asociadas a trastornos en el desarrollo. La atención se planifica con el médico neonatólogo, en los ámbitos clínico, ecológico y social.</p> <p>- Las funciones del equipo son atención a la familia, al recién nacido, alta del servicio y derivación.</p>
Unidades de seguimiento madurativo	<p>- Son los pioneros en los programas de AT que trabajan con niños de riesgo neurosensorial y/o aquellos que presentan alteraciones en el SNC²⁸.</p>
Pediatría en atención primaria	<p>- Los Servicios de Pediatría controlan el proceso de maduración con el objetivo de promover la salud mental y física, realizar un diagnóstico temprano, un tratamiento efectivo y estudiar las causas que provocan los trastornos en el desarrollo.</p> <p>- El pediatra realiza labores de prevención primaria, mediante la detección y coordinación con los demás servicios donde el niño tenga que ser atendido; forma y asesora a la familia en la prevención de los trastornos del sueño o de la alimentación, higiene, etc.</p> <p>- Con la implantación de «Programa del niño sano» se realiza una importante labor de prevención y detección de las alteraciones del desarrollo.</p>
Neuropediatría	<p>- Trabajan en coordinación con el servicio de neonatología en la detección, diagnóstico, atención y seguimiento de los niños con alteraciones o con alto riesgo.</p> <p>- Realizan actividades de prevención secundaria y terciaria y desarrollan los programas de Atención Temprana.</p> <p>- El neuropediatra es el encargado de realizar el diagnóstico funcional, sindrómico y etiológico de los niños con trastornos en su desarrollo, especialmente en aquellos procesos de base orgánica.</p> <p>Tienen gran facilidad para acceder a los exámenes complementarios en el medio hospitalario, lo permite una coordinación con diferentes servicios y ámbitos y la elaboración del diagnóstico.</p>
Servicios de rehabilitación	<p>Comienzan con los servicios sociales, en los equipos creados por el IMSERSO en 1980 para atender a personas que presentaban alguna deficiencia mediante acciones terapéuticas en las patologías agudas. Actualmente son un elemento básico en los centros de Atención</p>

²⁸ Los programas de seguimiento protocolizados de los niños de riesgo psiconeurosensorial en unidades de Maduración **aparecen en España a partir de 1978 por el Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad.**

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

infantil	Temprana, ya que realizan actividades de prevención secundaria y terciaria ²⁹ .
Servicios de salud mental infanto-juvenil	Su incorporación es posterior, y participan con las medidas de prevención de salud infantil, realizando las intervenciones en unidades de salud mental, tanto con carácter individual o grupal o con la propia familia.

Fuente: elaboración propia a partir del documento Guralnick (2005).

Los programas de seguimiento se encuadran dentro de la prevención primaria y secundaria. Permiten la detección temprana de los trastornos de desarrollo durante los controles periódicos que se realizan y permite conocer las necesidades de cada familia, a las que se pueden dar las orientaciones necesarias.

Actualmente se trata de un servicio vinculado a los servicios de Neonatología y Neuropediatría, que ofrece un programa de seguimiento para los niños considerados de riesgo.

Otras especialidades médicas (medicina interna, endocrinología, otorrinolaringología, oftalmología, etc.), facilitan información y desarrollan actividades preventivas y de intervención.

6.5.2. Ámbito de los servicios sociales

Los Servicios Sociales tienen una función relevante, tanto en programas de prevención como en las tareas de detección, diagnóstico e intervención, debido a la importancia

²⁹ Los servicios de Rehabilitación se han vinculado en España a tres tipos de experiencias (GAT, 2000p. 57)

Experiencia hospitalaria, predominan las acciones de terapéutica física y tratamiento de "patologías agudas"; y se deriva de la demanda de recuperación de las secuelas ortopédicas, traumáticas y neurológicas que se registran en las instituciones hospitalarias.

Experiencia desde los servicios sociales, a través de programas personalizados para dar respuesta a las necesidades de integración social y autonomía de las personas con discapacidad. Tuvo como escenario la red de Centros Base del INSERSO.

Experiencia derivada del movimiento asociativo, generó centros especializados de tratamiento integral e intensivo para determinadas patologías.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

del contexto social, cuando exista un déficit en el desarrollo o un riesgo de que se pueda producir.

En 1979 el SEREM³⁰, inicia un programa para la creación de servicios de Estimulación Precoz/Atención Temprana.

En los servicios sociales se llevan a cabo distintas acciones en AT como son:

- **Programas de promoción y bienestar social de las familias**, cuyo objetivo es velar por que los procesos de gestación, adopción, crianza y socialización se realicen en condiciones idóneas para el equilibrio emocional y adaptación a esas tareas.
- **Programas de prevención dirigidos a contextos “con dificultad o riesgo social”**: son programas de prevención primaria y secundaria, dirigidos a colectivos sociales cuya situación se identifica como un factor de riesgo para el desarrollo infantil. Buscan dar respuestas a las necesidades de los niños de cero-seis años que padezcan situaciones de crisis familiar.
- **Programas de intervención en centros base**, participan como un miembro más del grupo (Intervención social desde los equipos de Atención Temprana).

Cuadro nº 25: Recursos en servicios sociales

Los Centros Base	<ul style="list-style-type: none">- Centros en los que se inició la actividad de Atención Temprana en 1980; (9) incardinados a centros base del Estado.Se han ido incorporando a las redes de AT de las distintas comunidades autónomas.- Tienen un equipo compuesto por diferentes disciplinas que se encargan de la detección del niño, acogida de la familia, la valoración y el diagnóstico, la orientación y el tratamiento (Gutiez, 2005).- Son los encargados de conceder el grado de minusvalía (33%) que les permite acceder al Servicio de Atención Temprana.- En lo que se refiere a la infancia de 0 a 6 años, los equipos de los Centros Base de Servicios Sociales han sido relevantes en el impulso a los programas de Estimulación Precoz/ Atención Temprana.
-------------------------	---

³⁰ Servicio de rehabilitación de minusválidos

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Los Centros de Atención Temprana (CAT)	<ul style="list-style-type: none">- Surgen alrededor de los años 70 dentro de movimientos asociativos de padres y de profesionales, que han evolucionado y en la actualidad son centros especializados autónomos con plazas subvencionadas o contratadas por instituciones públicas. Se les puede considerar como el motor de la Atención Temprana, al menos en España.- trabajan en colaboración con los centros base y cuentan también con un equipo interdisciplinar.- Realizan la acogida de la familia, las entrevistas para conocer la situación familiar, y la valoración del nivel de desarrollo del niño, y elaborar un programa de atención individual para la intervención, del que informan periódicamente a los padres.- Se trata de centros de carácter autónomo, subvencionados o son un servicio concertado de los distintos organismos responsables, que desarrollan la labor propia de atención / intervención terapéutica (prevención terciaria) a la población de 0 – 6 años con trastornos en el desarrollo o con riesgo de padecerlos que cumpla el requisito de tener concedida la calificación de minusvalía de al menos de 33%.-Realizan su actividad en las diferentes áreas de <i>atención directa</i>, son (FEAPS, 2001: 38): Unidad de Evaluación: trabajador social, psicólogo y pedagogo. Unidad Terapéutica: psicólogo clínico, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, estimulador, psicomotricista.- El procedimiento de actuación es de carácter secuencial: estudio de la problemática, elaboración de un juicio diagnóstico que sirve de base para la elaboración de un plan de intervención, seguimiento del plan de actuación y fin de la atención por alta o derivación (FEAPS, 2001).- Sus objetivos principales son la detección y valoración (<u>no tienen competencia en diagnóstico</u>) de los trastornos en el desarrollo y el inicio de la intervención terapéutica, del apoyo y asesoramiento a la familia, cuando aparecen los primeros signos de desviación en el desarrollo o se detectan situaciones que puedan originarlos.
---	--

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT)	<ul style="list-style-type: none">- Son servicios de carácter interdisciplinar destinados a la población entre 0-6 años que presentan alguna alteración o disfunción en su desarrollo, o riesgo a padecerla.- Deben trabajar en la elaboración de programas con otras instituciones, asociaciones y profesionales sobre el desarrollo infantil, y abordarlo de manera global. Su principal función es la de potenciar al máximo las capacidades del niño para lograr una adaptación familiar, escolar y social.- El equipo profesional de los CDIAT debe ser multiprofesional de carácter interdisciplinar, ya que la intervención abarca aspectos intrapersonales, biológicos, educativos, psíquicos y sociales e interpersonales, relacionados con su propio entorno, como son la familia, la escuela y la cultura (GAT, 2000,p. 38).- Constituido por especialistas en AT procedentes del ámbito médico, educativo, psicológico y social.- El CDIAT debe ser un centro sectorizado que no pertenece a un ámbito específico (Salud, Educación o Social), y se ubica en un territorio y población a la cual ofrece sus servicios.
---	--

Fuente: Elaboración propia de documento Guralnick, (2005), (Gutiez, 2005) (Grande, 2010).

6.5.3. Ámbito de los Servicios educativos

Como consecuencia del desarrollo de la LISMII³¹, la Atención Temprana consigue apoyo normativo, y en 1985, el Ministerio de Educación³² considera la Estimulación Temprana como un servicio propio o a subvencionar. Se contempla la Atención Educativa Especial desde el momento que se considere necesario, sea cual sea la edad, o si hay riesgo de aparición de deficiencias³³.

³¹ Ley de Integración Social del Minusválido. el [BOE](#) el 7 de Abril de 1982.

³² Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial.

³³ Art. 5º Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

La LOGSE (1990), y la LOE (Ley Orgánica 2/2006, LOE, de 3 de mayo) hace mención la Equidad en la Educación y al derecho a la atención educativa de todas las personas desde el momento del nacimiento.

"La educación infantil reviste una especial trascendencia ya que los primeros años de vida son determinantes para un desarrollo físico y psicológico armonioso del niño, así como para la formación de las facultades intelectuales y el desarrollo de la personalidad" (GAT 2000, p.36).

La educación en estas edades tiene un marcado carácter preventivo y compensador ya que facilitan la integración de los niños con minusvalía documentada, al permitir el desarrollo máximo de sus capacidades, para evitar problemas en el desarrollo posterior y que las deficiencias que padecen puedan interferir en su desarrollo. Se considera como servicio propio o a subvencionar.

Los Servicios Educativos, llevan a cabo un importante nivel de actuaciones preventivas por medio de la Educación, ya que realizan funciones de apoyo al niño y a la familia desde los **centros de educación infantil**.

Su labor es la prevención de los trastornos en el desarrollo, fundamental en poblaciones de alto riesgo, ya que ofrecen un entorno estable, estimulante y normalizado, cuando las situaciones son complicadas en su propio entorno familiar.

Los maestros y educadores se convierten en los agentes de detección de problemas en las distintas áreas del desarrollo del niño, informando a padres y servicios de apoyo (profesor de apoyo, Equipos de orientación educativa y psicopedagógica, equipo de Atención Temprana) Gutiez, (2005). Esto permite una actuación coordinada, así como la derivación a los servicios correspondientes (Pediatra, Equipo de A.T., CAT) para establecer así la intervención más adecuada.

Cuadro nº26: Recursos desde los Servicios educativos

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

La escuela infantil.	<ul style="list-style-type: none">- Lugar privilegiado para realizar la prevención y la intervención en las dificultades del desarrollo al tiempo que una Educación Compensatoria en aquellos sujetos que pueden ver comprometido su desarrollo por carecer de estímulos adecuados socioambientales o familiares.- La Escuela Infantil se convierte en un importante contexto de atención / intervención por medio de adaptaciones curriculares y de los "profesionales de la integración" (profesores de apoyo, pedagogía terapéutica y maestros de audición y lenguaje).
Las Casas de Niños	<ul style="list-style-type: none">- Son centros con 1 a 4 unidades que se organizan en torno a estructuras de zonas rurales, para proporcionar una atención a niños de 0 a 3 años, desde la coordinación de distintos recursos y servicios locales que inciden en su vida- Entre sus funciones están: Atender educativamente a los niños Acompañar a los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos, facilitando espacios de reflexión y análisis de contenidos y experiencias propias de esta etapa de desarrollo Integrar al centro en la dinámica social del municipio o zona donde se ubica, participando en acontecimientos de interés educativo para los niños e incorporando recursos y contenidos de la localidad Coordinarse con los servicios sociales, sanitarios y educativos de la comunidad para garantizar una atención coherente.
Los Equipos de Atención Temprana	<ul style="list-style-type: none">- Son los encargados de evaluar, coordinar, supervisar y facilitar el proceso que permite que los niños con necesidades educativas especiales puedan acudir a la escuela infantil, al tiempo que apoyan el proceso de integración.- Evalúan al niño y elaboran el Dictamen de Escolarización- Ofrecen un servicio cualificado de una visión interdisciplinar de forma que se puede abordar el desarrollo integral del niño sin perder la especificidad del papel de cada uno de los profesionales que van a intervenir en él.- Determinan las necesidades educativas de los niños entre cero y seis años, localizando y derivando los que presenten desviaciones de la normalidad en estas edades, y contribuyen a la elaboración del curriculum de esta etapa apoyando técnicamente el programa de integración para niños en la etapa cero-seis.- Colaboran con los profesionales de las escuelas infantiles en la elaboración de programas y en la delimitación de objetivos, materiales y procedimientos más adecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. en función de criterios compartidos, evitando así tratamientos paralelos de cada aspecto del desarrollo infantil.
Centros de	Como parte de una utilización racional de los recursos, existen centros de EI

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

integración preferente	en los cuales se integran niños con un tipo concreto de discapacidad (auditiva, motora, visual, etc.). De esta forma reciben la atención que precisan por personal especializado.
Centros de educación especial	La actividad de estos centros se realiza básicamente con niños que presentan alteraciones establecidas, y con su escolaridad se trata de evitar o corregir las consecuencias de la discapacidad favoreciendo su desarrollo en un contexto lo más normalizado posible.

Fuente: Elaboración propia sobre Guralnick (2005), Gútiez, (2005)

6.6. INTERDISCIPLINARIEDAD EN AT

El modelo de CDIAT cubre la atención de los niños con diversas patologías o alteraciones en su desarrollo, así como las necesidades de atención de aquellos menores que se encuentran en una situación de alto riesgo biológico, psicológico o social. Libro Blanco de la Atención Temprana (2000).

La coordinación es un elemento básico en la actividad que se hace desde los CDIAT. Estos centros son una propuesta de atención temprana que se plantea desde el GAT, pero que no existe en la realidad. Únicamente en algunas comunidades (Cataluña) existen modelos de centros cercanos a esta propuesta, pero como servicio paralelo al sanitario o educativo.

Los CDIAT dentro de la **prevención primaria y secundaria** cumplen una importante función de sensibilización, prevención y detección, elaborando programas dirigidos a familias y futuros padres, programas orientados a profesionales de la salud (detección de alteraciones del desarrollo normal), programas dirigidos a profesionales de servicios sociales y de educación infantil. (Gutiez, 2005).

La función de los CDIAT en **prevención terciaria** se traduce en intervenciones planificadas y programadas de forma individual, considerando las necesidades y posibilidades de cada niño en cada área del desarrollo, la situación y las posibilidades de su familia y las del medio escolar. (GAT, 2000). Estos programas deberán incluir de forma explícita la temporalización de los objetivos, la modalidad metodológica de

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

desarrollo y la evaluación de dichos objetivos o del resultado de la aplicación del programa.

En el epígrafe de AT de la Comunidad de Madrid los servicios con que contamos a nivel educativo aparecen descritos de forma más extensa, ya que son referencia básica para nuestro estudio.

7. LA ATENCIÓN TEMPRANA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Por ser en la comunidad de Madrid donde vamos a llevar a cabo nuestro estudio, hemos considerado necesario e interesante abrir un epígrafe específico sobre la Atención Temprana, que describiremos a continuación.

7.1. RECURSOS EN AT EN LA COMUNIDAD DE MADRID

En la C.A.M. contamos con una extensa red de servicios destinados a atender los problemas en la infancia. En el capítulo de La Educación infantil se hace una descripción más extensa de los recursos educativos existentes en la Comunidad de Madrid, por su relación directa con el tema de estudio que nos ocupa.

La Consejería de Educación, Juventud y Deporte, la Consejería de Familia y Asuntos Sociales y la Consejería de Sanidad de la C.A.M trabajan en la prevención y atención a la infancia con discapacidad y riesgo junto a otros organismos, como el Real Patronato sobre Discapacidad, IMSERSO, IMMF, en el que se encuentra el Consejo de Atención a la Infancia y Adolescencia-Comisión de Discapacidad- y el Defensor del Menor.

No contabilizamos otros recursos como DO de Centros que tienen ESO, o Centros privados; tampoco Centros de Formación del Profesorado, ni Residencias para niños de acogida o destinados a alumnos plurideficientes, o con otras discapacidades.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

La estructura administrativa de la Comunidad de Madrid delimita tres entornos con competencias para la atención a la población infantil con DD o Atención Temprana.

La Comunidad de Madrid cuenta con una red de *31 Hospitales Públicos* que prestan servicios de neonatología, cuidados intensivos neonatales, pediatría, ginecología, obstetricia, neuropediatría y rehabilitación infantil.

Uno de los primeros hospitales en desarrollar programas de seguimiento y atención a niños de alto riesgo fue el *Hospital Clínico San Carlos* que en la actualidad sigue siendo el único que incorpora la figura de un pedagogo/psicólogo especialista en AT en el servicio de Neonatología.

El programa de seguimiento de Niños de Alto Riesgo Biológico y el programa de Detección de Riesgo Social en Neonatología³⁴ pueden ser considerados pioneros en el ámbito de las DD en la infancia.

Recientemente dos de los hospitales de la CAM, Hospital Clínico San Carlos y el Hospital General Universitario Gregorio Marañón, han pasado a formar parte del ***Proyecto Hera***²⁰, una iniciativa **nacional** que persigue mejorar la calidad de la atención neonatal por medio del cuidado centrado en el desarrollo y la atención familiar.

La Organización Mundial de la Salud, OMS (2012) señala que está aumentando la tasa de bebés que requieren Atención Temprana ya que, el número de niños prematuros están aumentando, cuyo peso bajo es un factor de riesgo añadido y en segundo lugar, la mejora de calidad de la asistencia sanitaria neonatal hace que estos niños de riesgo sobrevivan a las posibles complicaciones que pudieran surgir.

¹⁹ Ambos programas pueden ser consultados en la dirección <http://paidos.rediris.es>

²⁰ El *Proyecto Hera* puede consultarse en el sitio web: <http://www.proyectohera.com/index>

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Los Equipos de Atención Temprana constituyen, en la actualidad, un elemento básico en el desarrollo de la Red de Centros de educación Infantil de la Comunidad de Madrid.

La **Comunidad de Madrid**, competente en materia de educación le corresponde, establecer las normas que, respetando las competencias estatales, desarrollen los aspectos que han de ser de aplicación en su ámbito territorial. Así, los contenidos educativos para las enseñanzas de la Educación Infantil, quedan establecidos en el Decreto 17/2008, de 6 de marzo.

En Madrid la Consejería de Educación se divide en cinco subdirecciones territoriales o áreas educativas, que corresponden con su localización geográfica en la comunidad (Centro, Norte, Sur, Este y Oeste).

Para **atender las DD del desarrollo infantil de forma específica**, el **ámbito educativo** cuenta con una red de *24 Equipos de Atención Temprana*²¹, desde sus funciones de apoyo externo en materia de orientación educativa e intervención psicopedagógica, los equipos contribuyen a la definición, desarrollo y evaluación de los proyectos educativos diseñados y llevados a efecto por las escuelas infantiles y casas de niños de la reseñada red de centros y *4 Equipos Específicos* para cada tipo de discapacidad (alteraciones graves del desarrollo y autismo, deficiencia auditiva, deficiencia visual y deficiencia motórica).

En aquellos centros en los que el segundo ciclo de Educación Infantil se integra en centros de Educación Primaria, la atención es prestada por los Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica, lo cual podría ser una contradicción puesto que se entiende que los equipos especializados son los de Atención Temprana.

La Comunidad de Madrid tiene una red de 9 Centros Base que son los encargados de realizar los certificados oficiales de minusvalía y en algunos casos, realizan tratamientos de AT. De entre esos nueve solo cuatro tienen servicio de Atención Temprana.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Este certificado permitirá a las personas con discapacidad acceder a los múltiples recursos que ofrece la Comunidad.

Además de los Centros Base, a través del *Instituto Madrileño del Menor y la Familia*, desde 1995 (con anterioridad se subvencionaban desde la Dirección General de Servicios Sociales) se conciertan o subvencionan los CAT (Centros de Atención Temprana) que en la actualidad ascienden a 30 centros distribuidos por la Comunidad.

En el *Estudio de la Actividad de los CATs*, presentado por la Comisión de Discapacidad realizado a partir de las Memorias del IMMF, se alerta sobre el aumento de niños con limitaciones, atendidos en los CATs, con una edad de ingreso tardía, un 44,8% entre los 2 y 4 años y casi un 5% con 5 años o más. Andrés, (2011). Así mismo, la misma autora sugiere una mejorable distribución de los CATs según localización geográfica, ya que el mayor número de plazas, más de la cuarta parte de los centros de Atención Temprana, están en el área Madrid-capital seguido del mayor número en el área Sur y Este. La zona más desfavorecida es el área Norte.

La problemática predominante que presentan los niños de la CAM corresponde a Retraso Madurativo y Psicomotor, (37% y 25% respectivamente); y los tratamientos más frecuentes que, reciben los niños son fisioterapia y estimulación precoz (29%), seguida de estimulación-logopedia-psicomotricidad (14%) y estimulación-logopedia (11%). Un 53% de los niños provienen derivados por servicios sanitarios, (en los 2 primeros años de vida) y, un 28% por servicios educativos, sobre todo en el segundo ciclo de EI.

Los CATs prestan atención directa a la familia, proporcionándole información, asesoramiento y apoyo. Consideramos que los padres son los que en la interacción diaria con su hijo en su contexto natural pueden observar que existe una diferencia o desviación entre el comportamiento de su hijo y el de otros niños. Una mayor formación a los padres sería un elemento esencial, que sin duda, facilitaría la detección temprana de los trastornos en el desarrollo.

Vamos a presentar en un cuadro los recursos en Atención temprana en la Comunidad de Madrid en los tres ámbitos de actuación. **Datos del curso 2012-2013**

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Cuadro nº 27: Recursos en Atención temprana en la Comunidad de Madrid en los tres ámbitos de actuación.

Recursos de Servicio Social	<p>30 CATs, 72 centros de servicios sociales y 9 Centros Base aunque no todos prestan servicios de AT.</p> <p>Además existen centros de acogimiento, adopción y residenciales, servicios para familias (Respiro Familiar para fines de semana y vacaciones, Apoyo a Hermanos del niño con discapacidad o Atención terapéutica para sus familias).</p>
Recursos Educativos	<p>Nos encontramos en la C.A.M. con centros de E.I., que pertenecen a la Red Pública (CEIP y EI) y son centros privados de E.I y otros son centros privados-concertados). Se registran colegios, Escuelas Infantiles y Casas de Niños.</p> <p>Centros de ED.I con integración preferente de auditivos , de motóricos y de Trastornos o Alteraciones Graves del Desarrollo.</p> <p>Hay 73 centros de EE (29 públicos y 44 privados), 33 EOEPs Generales, 24 EAT y 4 Equipos Específicos para toda el área territorial de la CAM, para la Atención específica a la Deficiencia Auditiva, Visual, Motórica y a las Alteraciones Graves del Desarrollo y Autismo</p>
Recursos de Sanidad	<p>Contamos con 31 hospitales públicos, 53 centros de Salud Mental y más de 400 centros de salud (129 centros de Atención Primaria sólo en la localidad de Madrid, sin contar otros municipios). Estos recursos tratan de dar respuesta a 11 áreas sanitarias.</p>

Fuente: Elaboración propia basado en datos en las Consejerías correspondientes y el III Plan de acción para personas con discapacidad de la CM.

La insuficiencia de plazas, las listas de espera, los problemas de derivación retrasan el comienzo de las intervenciones y la falta de coordinación interinstitucional, son cuestiones que la CAM debe resolver con objeto de mejorar la calidad educativa y asistencial de los niños con dificultades.

Las administraciones de sanidad, educación y servicios sociales deberán esforzarse en **la coordinación** y provisión de servicios de calidad, para cumplir con los requerimientos de esta población y con los preceptores de la normativa vigente.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

7.2. OTRAS INSTITUCIONES VINCULADAS

La Comunidad de Madrid cuenta con una serie de instituciones que velan por la prevención y atención a la primera infancia de riesgo. Andrés (2010) muestra en un cuadro recopilatorio cuáles son y sus características estructurales y funcionales.

Cuadro nº 28: Instituciones vinculadas en la CAM

REAL PATRONATO SOBRE DISCAPACIDAD	<p>De ámbito estatal, con sede en nuestra Comunidad, vela por la prevención y la atención de las deficiencias.</p> <p>Creado por Decreto 1023/1976, de 9 de abril, el entonces Real Patronato de Educación Especial, contribuyó de forma decisiva al nacimiento de las primeras medidas encaminadas a la prevención y la atención de las deficiencias.</p> <p>Posee uno de los Centros de documentación sobre discapacidad más importante.</p> <p>Uno de sus principales objetivos ha sido la prevención de las deficiencias, labor que ha materializado mediante una importante actividad de investigación, publicación, reuniones, encuestas, acciones divulgativas, formativas...</p>
INSTITUTO DE MAYORES Y SERVICIOS SOCIALES (IMSERSO)	<p>La resolución de 27 de enero de 1981, de la Dirección General del IMSERSO, por la que se aprueba el plan de prestaciones para Minusválidos Físicos, Psíquicos y Sensoriales, constituye el punto de partida de los servicios entonces denominados de <i>estimulación precoz</i>.</p> <p>De ámbito estatal, el actual IMSERSO se ocupa de la provisión directa de la Atención Temprana a través de sus Centros Base de Valoración e Intervención.</p>
INSTITUTO MADRILEÑO DEL MENOR Y LA FAMILIA	<p>Se trata de un organismo autónomo, creado por la Ley 2/1996, de 24 de junio. En el marco del IMMF, se encuentra el Consejo de Atención a la Infancia y a la Adolescencia, que tiene por objetivos los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">- Impulsar la coordinación entre las diferentes administraciones y ámbitos funcionales (servicios sociales, salud y educación) que actúan en el campo de la infancia.- Incrementar y consolidar la participación de la iniciativa social en los servicios orientados a la infancia.- Fomentar la participación de los niños y adolescentes, facilitando un cauce institucional adaptado a sus circunstancias
	<p>Es el alto comisionado de la Asamblea de Madrid para salvaguardar los derechos de los menores de edad. Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none">- Supervisar la acción de las ad. Públicas de la CAM y de cuantas

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

DEFENSOR DEL MENOR	entidades privadas presten servicios a la infancia y adolescencia con el fin de salvaguardar sus derechos.
DE LA C.A.M	Divulgar los derechos de la Infancia y Adolescencia Y Recibir y tramitar las quejas que preste cualquier ciudadano de amenaza o vulneración de los derechos del niño.

Fuente: (Andrés, 2011) a partir de IMMF

- El **Grupo PADI es** constituido en el año 1993, y formado por profesionales de los ámbitos de educación, sanidad y servicios sociales y del movimiento asociativo. El objetivo inicial pretendía unificar los términos, armonizar las competencias propias de cada institución y establecer espacios de coordinación.

Surgió la necesidad de consensuar un modelo de AT de calidad elaborando el primer documento en materia de calidad y AT, *Criterios de calidad en Centros de Atención Temprana* (1996).

- En el año 2002, el grupo PADI se convierte en la *Comisión de Atención a la Infancia y Adolescencia con discapacidad del Consejo de Atención a la Infancia y a la Adolescencia de la Comunidad de Madrid*.

Esta formación realiza, en 2005, una apuesta para implementar los objetivos del Plan de Acción para personas con Discapacidad de la Comunidad Autónoma de Madrid 2005-2008 que supone la intervención en los tres sectores, donde se crearán Comisiones de Coordinación de Atención Temprana, plasmándose en el *Programa macro de coordinación interinstitucional en Atención Temprana en la Comunidad de Madrid*.

- Se crea un **Grupo Estatal de AT (GAT), encargado de la** publicación, en el año 2000, del *Libro Blanco de Atención Temprana*. Posteriormente, el GAT se constituye como *Federación de Asociaciones de Profesionales de la Atención Temprana* (2002), la cual representa, a través de las asociaciones autonómicas, a los profesionales que trabajan en este campo a nivel estatal e internacional (Arizcun, 2004). En el ámbito médico, en 1987 se promueve el **Grupo de Estudios Neonatológicos de la Comunidad de Madrid (GENMA)** que estudió los problemas de la asistencia médica perinatal a partir de indicadores de mortalidad, morbilidad y secuelas.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

- En 1991, se crea el **Grupo de Estudios Neonatológicos y Servicios de Intervención: GENYSI**, poniendo en marcha una Reunión Anual Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias.

7.3. ATENCIÓN A LAS NECESIDADES DE LOS NIÑOS EN RIESGO ENTRE 3-6 AÑOS

El número de niños que se identifican con una nee en Europa varía entre un 2% y un 12% de la población total de niños, en función de si se consideran dificultades de orden familiar, social o educativas (AEDEE, 2010)

El Estudio Demográfico posterior de la CAM (2013) delimitó la cifra de 4934 niños con necesidades educativas especiales en la etapa de **Educación Infantil**, según datos del curso 2013 (Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2015).

Actualmente, el **Instituto Madrileño de Estadística**³⁵ en el año 2013 informaba de que un 27% del alumnado total que presenta nee se encuentra en la etapa de Educación Infantil, siendo Madrid la Comunidad Autónoma que **más alumnos** con nee tiene integrados en estos centros. Por el contrario, las **estadísticas de servicios sociales** no superan el 2% puesto que basan sus estadísticas en los niños que alcanzan un 33% de minusvalía.

En la Comunidad de Madrid, **la gestión de recursos públicos para la AT recae en el área social, mediante la Ley 11/1984 de Servicios Sociales**, indica que los Servicios Especializados de Minusválidos tenderán a la prevención, tratamiento, rehabilitación y reinserción social de los disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales (art. 11.d).

El Instituto Madrileño de Atención a la Infancia (IMAIN), se creó en 1993 a fin de dar una respuesta global e integral a las necesidades de la infancia. Aborda la

³⁵ <http://www.madrid.org/iestadis/fijas/estructu/sociales/estructudisca.htm>

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

elaboración del I Plan de Atención a la Infancia y la elaboración de la Ley de Garantías de los Derechos de la Infancia y Adolescencia.

En **1995** se constituyó un grupo de trabajo interinstitucional de Prevención y Atención al Desarrollo Infantil (**PADI**), que desarrolló un primer *Documento sobre Atención Temprana (PADI 1995)* en el que se recogió el concepto, los fundamentos y objetivos de la AT, así como el marco legal de referencia internacional, estatal y autonómico existente hasta ese momento.

En el año **2002**, PADI, se integra en el **Consejo Infancia y Adolescencia** de la Comunidad como Comisión Sobre Discapacidad.

El I Plan de Atención Infancia y Adolescencia 1995/2001 surge como consecuencia de la promulgación de **Ley 6/1995 de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y Adolescencia** donde se recoge. **Art 11.** Derecho a la protección de la salud. La AT que se ofertaba a través de los Centros Base, se complementó con nuevos recursos contratados en la iniciativa privada.

El Instituto Madrileño del Menor y la Familia (IMMF) creado en 1996 como Organismo Autónomo de la CM (Ley 2/1996, de 24 de junio), como aparece en el cuadro, con el objetivo de coordinar las actuaciones sectoriales que se desarrollen por las diferentes Administraciones en la CM. Asumió el control de los Centros de Atención Temprana (CAT) de iniciativa privada, sostenidos con fondos públicos de la CM, estableciendo la norma reguladora para el desarrollo de conciertos y subvenciones.

La Comunidad de Madrid cuenta con **Planes de Acción para las Personas con Discapacidad** que han abordado la atención a la infancia con dificultades en el desarrollo. Estos son:

El I Plan de Acción para Personas con Discapacidad de ámbito Nacional, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales que surge en 1996. No será hasta 1999 cuando se comienza a elaborar planes Autonómicos.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

I Plan de Acción para las Personas con Discapacidad de la CM 1999/2002

como plan integral de la prevención, tratamiento y rehabilitación así como de los problemas sociales de las personas con discapacidad.

II Plan de Acción para las Personas con Discapacidad de la CM 2005-2008

fundamenta los programas de AT en que “La intervención en los primeros años en los niños con discapacidad o alto riesgo de padecerlas y dirigida a minimizar las consecuencias de la deficiencia en la etapa más importante del desarrollo, es de alta efectividad con los menores”.

III Plan de Acción para la Personas con Discapacidad de la CM 2009-2012.

2012-2015. Establece 7 áreas de trabajo, con sus programas y objetivos específicos.

El Plan Educa 3 para el 2008-2012 pretende aumentar el número de plazas de 0-3 años y favorecer la formación de profesionales y de la interacción familia-centro, así como el intercambio de experiencias de EI con otras europeas en la C.M.

Se trata de un programa específico de Atención Temprana en el que intervienen las tres áreas pertenecientes a las principales administraciones con competencias en la infancia: Consejería de Familia y Asuntos Sociales, Consejería de Educación y Consejería de Sanidad y Consumo.

7.4. EVALUACIÓN - DIAGNÓSTICO Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN AT

Evaluación y diagnóstico son dos de los elementos de la intervención que tienen relación directa con el objeto del presente estudio. Los programas de AT, según Grande, (2010) adquieren sentido en torno a dos ejes:

- a) Una adecuada evaluación, para el conocimiento adecuado del niño y de sus contextos.
- b) Una intervención global, integral, interdisciplinar e inmediata.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

La intervención es un proceso de acción complejo que comienza con una **evaluación inicial** o **diagnóstica** que va a generar un programa de desarrollo, debe aportar información completa sobre la realidad del niño, su familia y su entorno.

La **evaluación continua** permite ir ajustando el programa inicial a las necesidades que se detecten e introducir las modificaciones pertinentes.

Por último, la **evaluación final**, determina si se han cumplido los objetivos marcados inicialmente y servirá también para concretar si ésta se considera finalizada o si se tiene que realizar una derivación (GAT, 2000). Es un proceso sistemático no improvisado, de acuerdo con unos criterios determinados (Gutiez, 2005).

La evaluación es un concepto de vital importancia en AT ya que constituye un juicio de valor sobre una realidad a examinar y se apoya en la comparación. Comparación y juicio (GAT, 2000) son los componentes esenciales de la evaluación.

La evaluación en Atención Temprana valora **capacidades**, no conductas o rendimientos. Por ello cada vez es mayor la tendencia a utilizar técnicas que engloben tanto métodos cuantitativos como cualitativos (Pérez Gómez, 1985). Ambos deberían estar presentes en la intervención, dependiendo del objetivo y contexto, como sugiere Sánchez Manzano, (1992), debe ser exhaustivo y completo, de lo contrario el trabajo de intervención posterior puede estar comprometido, al estar basado en meras intuiciones, y no, en las características y capacidades propias del niño en particular.

Resulta de gran importancia insistir en la gran responsabilidad que supone el clasificar a los niños dentro de un determinado grupo de deficiencias y/o limitaciones. Una clasificación no debe ser definitiva, ya que en muchos casos puede limitar las expectativas de la familia y de la propia comunidad escolar, favoreciendo posturas conformistas (Gutiez, 2005). Sin embargo, la clasificación es fundamental para poseer un **lenguaje común** entre los profesionales y lograr un consenso en cuanto a pautas de intervención.

En la etapa de Educación Infantil el diagnóstico pedagógico forma parte del diseño curricular, y se complementa con el proceso de evaluación. Rivas, (2005) Crespo,

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

(2005, p.487) indica que *"es imprescindible en situaciones como apreciación de ritmos de aprendizaje, atención a niños con necesidades educativas especiales, atención precoz, etc."*).

El Libro Blanco de la Atención Temprana considera tres niveles diagnósticos en la detección de trastornos del desarrollo (GAT 2000, p.20).

Cuadro nº 29: Niveles diagnósticos en la detección de trastornos del desarrollo

Diagnóstico Funcional	Constituye la determinación cualitativa y cuantitativa de los trastornos o disfunciones, es decir, la información básica para comprender la problemática del niño, considerando la interacción familiar, el entorno cultural, sus capacidades y su posibilidad de desarrollarlas.
Diagnóstico Sindrómico	Conjunto de signos y síntomas que definen una entidad patológica determinada. A menudo la identificación de un cuadro sindrómico nos permite conocer cuáles son las estructuras (neurológicas, psíquicas o sociales) responsables del trastorno, y nos orienta sobre la etiología del mismo.
Diagnóstico Etiológico	Causas, bien de carácter biológico o bien psico-social, de los trastornos funcionales o del síndrome identificado.

Fuente: (GAT, 2000, p.20)

Todo programa de intervención parte de la interpretación de signos de alerta que, en comparación con la evolutiva normal, manifiesta el niño. A través de **mecanismos de evaluación y diagnóstico precoz** se establece una línea base para intervenir.

Los programas en prevención, primaria, secundaria o terciaria, son sólo una parte de la intervención, y va a requerir una cualificación profesional que permita la planificación y adecuación de la respuesta a las necesidades que se detectan.

Cuadro nº 30: Áreas de exploración en un diagnóstico

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Área físico- sensorial	<p><i>Antecedentes personales</i> (características del embarazo, del parto, desarrollo de hábitos,...)</p> <p><i>Antecedentes familiares</i> (salud de los padres, hermanos, enfermedades en la familia, etc.)</p> <p><i>Antecedentes patológicos</i> (enfermedades padecidas en la infancia, accidentes o intervenciones quirúrgicas, ...)</p> <p><i>Diagnosis del crecimiento físico y desarrollo</i> (antropometría, pruebas madurativas, pruebas motoras, ...)</p> <p><i>Diagnóstico de la patología en la escuela infantil</i> (enfermedades causadas o agravadas por la escuela, trastornos visuales, auditivos, trastornos carenciales...)</p>
Área psicológica	<p><i>Plano intelectual:</i> Capacidad intelectual, factores mentales en los que sobresale y en los que presenta deficiencias, deterioro mental, relación entre aptitudes y rendimientos, funciones básicas (atención, memoria, asociación, discriminación, percepción, relaciones espaciales, temporales, coordinación motora, lateralidad...)</p> <p><i>Personalidad:</i> madurez afectiva y emotiva, mecanismos de defensa, posibles rasgos patológicos, rasgos de personalidad (sociabilidad, sumisión, agresividad, ansiedad,...)</p>
Área familiar	<p><i>Estructura familiar:</i> edad y profesión de los padres, problemas en la relación familiar, actividades conjuntas, estabilidad familiar,...</p> <p><i>Relación con los hermanos:</i> número de hermanos mayores y menores, lugar que ocupa entre ellos, expectativas, aspiraciones y rendimiento de los hermanos.</p> <p><i>Nivel cultural familiar:</i> nivel o grado de estudios, bilingüismo, expectativas familiares, creencias,...</p> <p><i>Nivel económico:</i> tipo de vivienda, ubicación, alimentación, recursos, etc.</p>
Área socio ambiental	<p><i>Amistades,</i> grado y tipo de relaciones.</p> <p><i>Ideologías</i> circundantes.</p> <p><i>Ambiente general de marginación</i> (chabolismo, alcoholismo, drogadicción, ...)</p> <p><i>Situaciones de tensiones</i> por enfermedades, catástrofes, deficiencias económicas básicas, etc.</p>
Área	Momento o <i>edad en que inició la escolarización</i>

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

pedagógica	<i>Adaptación inicial</i> e este medio social <i>Nivel de rendimiento en las áreas instrumentales básicas:</i> vocabulario, expresión oral, lectura, escritura, nivel de cálculo, ritmo y hábitos de trabajo, actitud ante otros niños, actitud ante el profesor y los adultos, etc.
-------------------	---

Fuente: (Crespo y Gutiez, 2005; López, 2010)

Como señala Crespo (2005, p.492), *"para realizar un diagnóstico pedagógico riguroso, debemos reconocer todas aquellas áreas que están implicadas en el proceso del aprendizaje y más genéricamente en el hecho del quehacer educativo"*

De cara a la realización de este estudio, algunos de estos factores serán evaluados en forma variables, a través de ítems, en cada uno de los cuestionarios utilizados para recoger información.

Programas de intervención en AT en la Comunidad de Madrid

Dentro de la concepción biopsicosocial (global) de la AT, **los programas de Intervención** aparecen como un tipo de respuesta psicoeducativa individual, dirigida tanto al niño como a la familia, con objeto de compensar la discapacidad o de prevenir una alteración o retraso en el desarrollo. Es por esto que la intervención debe ser planificada de forma interdisciplinar, considerando tanto las capacidades y dificultades del niño en los distintos ámbitos del desarrollo, como su historia y proceso evolutivo, y las posibilidades y necesidades familiares y de su entorno social (GAT, 2000,p.43).

Como se señaló anteriormente, los programas de AT, tanto en prevención primaria como secundaria o terciaria, deben incluir los objetivos generales y específicos, temporalizados, con actividades orientativas y pautas de intervención, recursos materiales y personales necesarios, metodología específica para cada tipo de necesidad y un procedimiento de evaluación que permita comprobar los efectos de la aplicación del programa.

Y, como señala (Grande, 2010), aunque hay muchos programas que pueden servir de referencia, es el profesional el que debe individualizar y elaborar la respuesta más

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

adecuada a cada caso concreto, coherente con un modelo teórico que fundamente su práctica y a una visión interdisciplinar y global de la intervención.

El programa de AT debería recoger las aportaciones de los diversos profesionales que intervienen con el niño y su familia, y debería aplicarse siempre que sea posible con la participación de los padres o tutores, implicándoles en el proceso.

Diversos estudios sobre la plasticidad cerebral de Rivas Borrell (2004), Portellano, 2007, 2014) y el papel del ambiente en el aprendizaje, demuestran la posibilidad de influir favorablemente en el desarrollo del niño y de su entorno.

Guralnick y Bennett, (1989), consideran que

"si se brinda una educación sistemática, los niveles intelectuales mejoran en un grado que va de moderado a espectacular, en función principalmente, de la intensidad del tratamiento". (p.89)

Otros estudios sobre las experiencias de la privación para el niño (Ainsworth, 1962) o sobre la sensibilidad materna y las interacciones entre padres e hijos (Ainsworth y Stayton, 1973; Caselles y Milner, 2000) también proporcionaron una base científica en el desarrollo de los programas de AT. (Alonso García, 2005; Grande, 2010).

Considera Bricker (1991) que *"la duración, la calidad y el contenido de una acción de Intervención Temprana determinará, sin duda, el tiempo que dure el efecto del programa"*, (p.98). Estudió la eficacia de los programas en niños de riesgo, destacando la importancia del ambiente en los programas para estimular y mejorar el apego entre la madre y el niño.

En el siguiente cuadro se muestra la eficacia de los programas que se realizan desde los diferentes ámbitos de intervención sobre las aportaciones de Guralnick y Bennet (1989, p. 86). "La educación precoz previene o retarda el descenso del rendimiento".

Cuadro nº31: Eficacia de programas de intervención precoz en diferentes ámbitos

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Niños de riesgo ambiental	Mejoras en el desarrollo intelectual cuando los niños reciben tratamiento y sus familias formación especializada.
Niños de riesgo biológico	<p>Prematuros con riesgo de disfunción educativa (Dunn y cols, 1980 en Guralnick y Bennet, 1989). Destacan programas dirigidos a:</p> <ul style="list-style-type: none">- normalizar y humanizar el ambiente de la UCI Neonatales, a corregir la privación sensorial y a favorecer su desarrollo y compensar el posible desfase entre su Edad Cronológica o Edad Corregida y su Edad Madurativa.- mejorar la interacción del niño prematuro con sus padres. Se observa un mejor comportamiento neurológico neonatal respecto a la orientación visual y auditiva; aspectos madurativos en general y mejores resultados en la evaluación del desarrollo infantil, normalización del tono muscular, temperamento menos irritable, etc.
Niños con retraso cognitivo y TGD	<p>Los autores destacan una mejoría continua y gradual en niños con Síndrome de Down y progresos en áreas curriculares.</p> <p>Los programas se basan en técnicas y estrategias educativas (cognitivas o conductuales), en los que se controla y estructura el ambiente.</p>
Niños con déficits motóricos	Observan resultados positivos en adaptación y motivación de niños con Parálisis Cerebral o Espina Bífida, a través de programas dirigidos a facilitar un tono y patrones posturales normales y reacciones automáticas una estimulación sensomotora o vestibular y programas que enseñan a los padres a "manipular" físicamente a su hijo.
Niños con déficits del lenguaje y la comunicación	Programas de terapia miofuncional, articulación e interacción.
Niños autistas	Programas de corte conductista, con formación a los padres.
Niños con déficits auditivos	Programas oralistas. Manifiestan mejores resultados cuando lo oral se combina con lo visual, y cuando se proporciona asesoramiento a padres y formación a los profesionales en audiología.
Niños con déficits visuales	Centrados en técnicas auditivas y táctiles, en la expresión afectiva, autonomía, esquema corporal y técnicas de orientación y movilidad.

Fuente: Elaboración propia sobre Guralnick y Bennett (1989); Grande (2011)

Las intervenciones tempranas reconocen el papel del ambiente en el desarrollo del niño y sugieren por tanto, la necesidad de planificar y sistematizar los programas de

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

intervención para atender con rigor a las necesidades detectadas. Guralnick, (1989) resalta la importancia de facilitar la interacción entre el niño y sus padres y transmitirles destrezas prácticas para poder trabajar con ellos.

En España, los **programas de AT** se han desarrollado fundamentalmente a través del sistema sanitario y de los Servicios Sociales. En la Comunidad de Madrid, dentro del ámbito sanitario, eran programas dirigidos a la prevención de enfermedades y deficiencias, atención materno-infantil, detección precoz y a tratamientos pediátricos y rehabilitadores.

A partir de 1990, se ponen en marcha *Programas de Seguimiento y Control de Niños de Alto Riesgo*, Valle (1989,1991); y en el ámbito de los Servicios Sociales, *programas psicopedagógicos* como respuesta a las insuficiencias que presenta el modelo clínico, trabajando con equipos multiprofesionales para niños y sus familias.

Se estructuran en función de las áreas clásicas del desarrollo, motricidad, desarrollo cognitivo, lenguaje y desarrollo socioafectivo (Gútiez, 2005; Valle, Cano, Sierra y Cuevas, 2011) para detectar las necesidades. Estos programas pueden ser de *tipo preventivo o terapéutico*, en función del nivel de intervención al que estén destinados y de la participación de profesionales de los tres ámbitos.

Así mismo, los tipos de Trastornos del Desarrollo o de alto riesgo a los que se enfoquen, pudiendo hablar de *programas asistenciales*, cuyo fin es cubrir las necesidades básicas primarias de los niños y *programas educativos*, cuyo fin es la optimización de las áreas de su desarrollo y su autonomía personal.

La diversidad de centros, servicios y profesionales que atienden al niño de AT, la variabilidad de esta población y de las discapacidades que presentan hace que nos encontremos con que hemos pasado de programas de corte clínico, asistencial y rehabilitador, a programas **psicoeducativos** y ecológicos, que incorporan los distintos contextos de desarrollo del niño, permitiendo un enfoque más global e integrado, pero también más complejo, que requiere **coordinación**.

A continuación se presentan los objetivos de los programas de Atención temprana desde los diferentes ámbitos: social, educativo y clínico.

Cuadro nº 32: Objetivos de los programas de AT desde los diferentes ámbitos

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Programa de AT del Área de Apoyo Social	<p>Garantizar la prestación del servicio.</p> <ul style="list-style-type: none">• Coordinar interinstitucionalmente la Atención Temprana. <p>Las medidas que contempla para conseguir tales objetivos son:</p> <ul style="list-style-type: none">• Creación y reconversión de plazas públicas de Atención Temprana.• Aproximación de las Atención Temprana a las zonas rurales.• Elaboración de la normativa reguladora de la Atención Temprana.• Acuerdo sobre variables epidemiológicas y diagnósticas que se incluyan en los sistemas de información de Sanidad, Educación y Servicios Sociales, unificando protocolos de registro y derivación.• Creación de Comisiones de Coordinación en Atención Temprana.
Programa de AT del Área de Educación	<ul style="list-style-type: none">• Reforzar la Atención Temprana.• Mejorar la coordinación interinstitucional en Atención Temprana. <p>Por medio de las siguientes medidas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Mejora de la atención educativa a niños con necesidades especiales de 0 a 6 años.• Elaboración de la normativa reguladora de la Atención Temprana.• Acuerdo sobre variables epidemiológicas y diagnósticas que se incluyan en los sistemas de información de Sanidad, Educación y Servicios Sociales, unificando protocolos de registro y derivación.• Creación de Comisiones de Coordinación en Atención Temprana.
Programa de Prevención y AT del Área de Sanidad	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar procedimientos de prevención de discapacidades.• Optimizar y mejorar la Atención Temprana. <p>Y las siguientes medidas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Prevención prenatal.• Desarrollo de procedimientos de cribado para prevenir malformaciones y detectar endocrino – metabolopatías congénitas.• Detección de hipoacusias en todos los recién nacidos en la CAM.• Optimización del diagnóstico y detección de trastornos del desarrollo y situaciones de riesgo asociadas a discapacidad.• Mejora de la detección del riesgo social en unidades de neonatología.• Prevención del abuso de alcohol y toxicomanías en población joven y adulta.• Elaboración de la normativa reguladora de la Atención Temprana.• Acuerdo sobre variables epidemiológicas y diagnósticas que se incluyan en los sistemas de información de Sanidad, Educación y Servicios Sociales, unificando protocolos de registro y derivación.• Mejora de la coordinación para la Atención Temprana.• Análisis de la situación de los servicios de rehabilitación motórica en los hospitales para su potenciación.

Fuente: Elaboración propia a partir del Libro Blanco de la AT (2005, P.49) De Andrés (2010)

El conocimiento del desarrollo evolutivo normal, retrasado o desviado, así como el desarrollo de escalas en este sentido, han impulsado la elaboración y aplicación de

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

programas ya, desde la gestación Grande, (2010) señala los siguientes programas desde el ámbito clínico:

Cuadro nº 33: Programas de AT de prevención prenatal desde el ámbito clínico

Programas de Prevención de Alcoholismo y Toxicomanías	Programas de prevención del riesgo social
Programas para estimular el desarrollo prenatal	Programa "Firststart" de Plaza Alonso que pretende potenciar el desarrollo intelectual del niño en desarrollo por medio de la estimulación musical y contribuir a su bienestar físico y emocional;
	Programa "Currículum Cardíaco" Brent Logan (1991) basado en la reproducción de tonos, duración, volumen y repetición de sonidos y sus efectos sobre la frecuencia cardíaca del niño;
	Programa "Comienzos Vinculados" ("Bonded Beginnings") de Sallenbach, que se centra en fortalecer el vínculo afectivo a través de los sentimientos, la música y del aprendizaje trabajando la comunicación y la interacción social con el niño por medio de saludos y despedidas insertos en las actividades propuestas en área social, lingüística, visual, auditiva y musical; estimulación táctil, visual, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de Lafuente Benaches, (2005); Grande, (2010)

Entre otros instrumentos, la misma autora hace una recopilación de aquellos que sirven de base para la elaboración de programas de estimulación del desarrollo infantil en AT, destacamos: *El Currículum Carolina* de Johnson-Martín et al. (1994) ; *Los Programas de Estimulación Infantil* de Zulueta y Mollá (1997); *Programas de Entrenamiento Cognitivo* como el de Fodor, García-Castellón y Román (2002) para el primer año de vida, o el de Saiz y Román, para 4-8 años; el *Programa Veo, Comprendo, Hablo* de Valdivieso y Román; *Programa de Intervención para niños con S. Down* de Galiana, Sánchez y Candel (1999), *Inventario de Desarrollo Battelle* (Newborg, Stock y Wnek ,1984, adaptado por de la Cruz y González) ; *La Escala de Observación del Desarrollo de Secadas* (1989).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Otros programas a destacar también son el *Programa de Benson Schaeffer, Palabra Complementada, Sistema Oral Complementado o Comunicación Bimodal*, con ayudas de metodología específica para su puesta en marcha.

Otros programas *destinados a la Familia y al Entorno*, cuyo fin es ayudar y orientar a los padres, e implicarles en la intervención, informando y dándoles recursos materiales, personales y sociales, redes de apoyo social, hacerles reflexionar sobre sus propios estilos educativos, estrategias y procedimientos que ellos emplean habitualmente en sus actuaciones y a ayudarles así en la toma de decisiones posterior.

La coordinación de las intervenciones en AT se hace más complicada en la medida en que se puedan desarrollar gran diversidad **de programas preventivos**, ya que implican la acción conjunta de diferentes profesionales, y es necesario considerar entonces la **interdisciplinariedad** como factor de calidad en la intervención.

8. ASPECTOS LEGISLATIVOS Y ORGANIZATIVOS DE LA AT

Existe una normativa que avala las acciones que se llevan a cabo desde la AT. Veamos cuál es el marco jurídico que regula su desarrollo, funcionamiento y generalización, y la legislación que fundamenta la atención a la infancia con alguna discapacidad o en situación de riesgo, tanto a nivel internacional en EEUU y Europa, como estatal, y en la Comunidad de Madrid. En este caso, por ser el contexto de nuestro estudio, lo describiremos, desde el ámbito sanitario, educativo y social.

8.1. LEGISLACIÓN INTERNACIONAL

Este marco jurídico es relativamente reciente, y se inicia con el reconocimiento de los derechos de la infancia, que genera cambios en cuanto a la concepción de atención a la infancia existente, dando a entender la necesidad de un nuevo modelo. Señalamos las leyes y normas internacionales que han contribuido a los cambios en políticas relacionadas con la atención a la infancia en nuestro país.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Cuadro 34: Marco jurídico internacional de la Atención Temprana

En EEUU	<p>Individual with Disabilities Education Act, IDEA: Es la Ley más importante para la Educación de Individuos con Discapacidades allí, una ley federal de 1990 (reautorizada en 1997 y en 2004), diseñada para proteger los derechos de los discapacitados entre 3 y 21 años y asegurar una educación universal, pública, gratuita y apropiada. Establece el derecho a recibir una evaluación completa por parte de un equipo multidisciplinario y ofrece servicios de EE en la escuela, acorde a un Plan Individualizado, unificando los recursos y servicios sin coste para los padres. Un profesional coordina la escuela con otros servicios y determina la posibilidad de recibirlos.</p> <p>La Ley "Que ningún niño se quede atrás" (No Child Left Behind, 2001) pretende mejorar aspectos de la anterior ley, prestando apoyos en los primeros años, adaptando la evaluación para niños con discapacidad e implicando a la familia.</p>
En Europa	<ul style="list-style-type: none">- Declaración de Ginebra de 1924 sobre los derechos del niño- La Declaración universal de los derechos humanos de Naciones Unidas, 1948- La Declaración de los derechos del Niño, Naciones Unidas, 1959- La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de la infancia de 1989- Declaración de los derechos de las personas con retraso mental, N.U. 1971- Declaración de los derechos de las personas minusválidas, N.U. 1975- En la Declaración de Alma-Ata de la ONU de 1978 sobre salud- N.U. declaran el Año Internacional de los disminuidos 1981- Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, N.U. 1982- En 1988, Declaración de Sundberg (Málaga, noviembre de 1988): el gobierno español, en colaboración con la UNESCO declaran acciones y estrategias para la educación, prevención e integración de personas con discapacidad.- Carta Europea de los derechos del niño 1992- Normas reguladoras sobre igualdad de oportunidades para las Personas con Discapacidad -N.U. 1993- La Convención Europea sobre el ejercicio de los derechos de la infancia de 26 enero de 1996.- En 1997, el Tratado de Amsterdam, aprobado por Consejo Europeo el 17 de junio, resalta la "no discriminación" (art. 13).- La Carta de Luxemburgo (1997), resultante del Informe Helios II, apuesta por "una escuela para todos y para cada uno", que ha derivado en un cambio educativo: la escuela inclusiva.- En 1998 la Convención sobre los Derechos de los Niños Naciones Unidas reconoce el derecho de los niños discapacitados a un cuidado especial y adecuado (art.23, p.2).- En el año 2000, la Declaración de Beijing sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el nuevo siglo.se adopta en el seno del Consejo Europeo de Lisboa, la Conferencia Europea de Servicios Sociales y la Cumbre Mundial de las ONG sobre discapacidad.- En la Declaración de Roma (2000) delegados de los Consejos Nacionales de Discapacidad del sur de Europa de Chipre, España, Francia, Grecia, Italia, Malta, Portugal y Eslovenia, reafirman el compromiso de "Una Educación para Todos".- La Resolución "Hacia una Europa sin Barreras para las Personas con Discapacidad" (COM-284), adoptada por el Parlamento Europeo el 4 de Abril 2001, reclama la coordinación en políticas sobre discapacidad para la no discriminación y ratifica la <i>Carta de Luxemburgo</i> de una escuela para todos.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

	<ul style="list-style-type: none">- En 2003, en la Comunicación sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad: Un Plan de Acción Europeo (COM, 30.10.2003) la Comisión Europea incide en el respeto a la diversidad, la promoción de la integración social.- La Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa, promueve los derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad. El objetivo, mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015.- En 2007, la Carta de los Derechos fundamentales de la Unión Europea (2007/C 303/01) establece la no discriminación (art. 21) y medidas que garanticen la autonomía y la integración social.
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir del Libro Blanco de la AT (2005), Retortillo y Puerta (2004), De Andrés, (2010) Grande (2011).

Estas leyes, suscritas por España, han favorecido el desarrollo de la Atención Temprana al apoyar su puesta en práctica, y su posterior generalización.

8.2. LEGISLACIÓN ESTATAL

Bajo la influencia de los planes de acción mundiales y las declaraciones internacionales, España ha tenido un amplio desarrollo en materia de infancia y discapacidad **desde la Constitución Española, (1978)**, en la cual se reconocen derechos fundamentales, artículos destacados *Art.* 14, 27, 39, 49, Se muestran en un cuadro los hitos que marcan y favorecen el desarrollo de la Atención temprana en España.

Destacamos la transferencia de los recursos de Atención Temprana, que se gestionaban desde el INSERSO, hacia las Comunidades Autónomas, ha contribuido a que cada Comunidad Autónoma, con sus criterios y su ritmo, haya ido generando en este tiempo una nueva normativa sobre Atención Temprana en lo referente a los **Servicios Sociales**.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Cuadro nº 35: Marco jurídico estatal de la Atención Temprana en España

En 1968 se creó el Servicio Social de Asistencia a Menores Subnormales (Decreto 2421/68 de 20 de septiembre).

Se regula el SEREM (Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos) como servicio común de la Seguridad Social (Decreto 2531/1970).

En la Ley General de Educación (Ley 14/1970, de 4 de agosto) se habla por vez primera de enseñanza especial para los "deficientes e inadaptados" (cap. VII, art. 51).

El Real Patronato de Educación Especial se crea con el Real Decreto 1023/1976, de 11 de abril. Ha ido cambiando de nombre y asumiendo la educación y atención a deficientes. Impulsa las primeras preocupaciones por la atención técnica a la discapacidad y por la Coordinación Interinstitucional.

El Real Patronato asume la Educación y Atención a Deficientes (RD 2276/78 de 21 de septiembre y 2828/1978, de 1 de diciembre), **se crea el INSERSO** (El SEREM queda englobado en él) y se regula su estructura y competencias (RD 1856/79).

La Constitución Española de 1978.

Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), de 1982

Ley orgánica reguladora del derecho a la educación, de 1985

Ley General de Sanidad de 1986

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 1990 y siguientes, LOCE 2002, LOE 2006 y LOMCE 2013.

Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor, de 1996

Ley de Cohesión y Calidad del Sistema Nacional de Salud, de 2003

La Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a Personas en Situación de Dependencia contempla la elaboración de un Plan de Atención Integral para menores que facilite la AT y la rehabilitación de sus capacidades físicas, psíquicas e intelectuales. Reconoce el derecho a la protección del niño que presente graves retrasos en su desarrollo evolutivo, peso al nacimiento inferior a 2.200 grs. o precisen medidas de soporte vital para mantener las funciones fisiológicas básicas.

Orden 734/2008, de 5 de marzo, de evaluación en Educación infantil. En la Educación infantil, la **evaluación será global, continua y formativa.**

Los criterios de evaluación se utilizarán como referentes para la identificación de las posibilidades y dificultades de cada niño y para observar su proceso de desarrollo y los aprendizajes adquiridos. Las consideraciones derivadas del proceso de evaluación deberán ser comunicadas de manera periódica a las familias para hacerlas copartícipes del proceso educativo de sus hijos.

-El RD 438/2008, de 14 abril, establece la estructura orgánica básica de los departamentos del MEC, por el que se establece la Dirección General de Familias y de la Infancia y otro para la Dirección General de Coordinación de Políticas Sectoriales sobre Discapacidad, al que se adscribe el IMSERSO.

Fuente: Elaboración propia a partir de legislación, datos GAT (2000), del Libro Blanco de la AT (2005), De Andrés, (2010) Grande (2010).

Por lo que se refiere a la **legislación del ámbito Educativo** las sucesivas leyes, a través de sus aportaciones e iniciativas, han sido un instrumento clave en el desarrollo de la Atención Temprana, y en el desarrollo del sistema educativo en general, han conseguido una escuela para todos los niños y de forma temprana.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

8.3 DESARROLLO NORMATIVO DE LA AT EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Toda la normativa expuesta establece la necesidad de proteger los derechos de los niños con discapacidad o en riesgo de padecerla y los de sus familias, ofreciéndoles una atención integral. Se pretende un mayor grado de bienestar social a través de un sistema público de protección de la salud, sistemas educativos obligatorios en Educación Primaria y Secundaria, y unos servicios sociales, especializados comunitarios, que se ocuparán de atender a la población más vulnerable

- **La Ley 1/1983**, de 13 de Diciembre, de Gobierno y Administración de la C.M. establece las Consejerías, y prevé los mecanismos de coordinación entre ellas y entre sus organismos.
- **La Ley Orgánica 10/94** reforma el Estatuto de Autonomía de la CM.
- **Por RD 926/1999**, de 28 de mayo, se aprobó el acuerdo de traspaso a la C.M. de las funciones y servicios de la Administración del Estado, en materia de enseñanza no universitaria.
- La normativa referida a los servicios de AT es relativamente reciente. Todas las normativas autonómicas contemplan la escolarización del Acnee en un ambiente lo menos restrictivo posible, ecológico, donde la escuela sea la que debe adaptarse a cada alumno, modificando su currículo si fuera necesario, y adoptando las medidas de atención pertinentes.
- Aunque se han producido avances importantes desde los años 70, en cuanto a conceptos de Normalización, Integración y Bienestar social, existen diferencias entre las autonomías (Grande, 2010), ya que cada una valora de forma distinta la participación, interdisciplinariedad, la coordinación, la descentralización y la sectorización. No existe una ley propia de la AT, estatal, que unifique unos mínimos iguales para todas las CCAA y que impulse una atención preventiva y terapéutica de calidad ni la **coordinación** entre los ámbitos sanitario, educativo y social. Sí

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

existen directrices europeas y documentos de buenas prácticas, basados en estudios comparativos y en investigaciones realizadas.

Cuadro nº 36: Desarrollo normativo de la AT en la CM en cada ámbito

Normativa de AT en el Ámbito Educativo en la C.M.	<p>Resolución de 28 de Julio de 2005, Estructura y Funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial (Dirección General de Centros Docentes, CM).</p> <p>Por Decreto 118/2007, de 2 de agosto, del Consejo de Gobierno, se crea una Consejería de Educación Infantil y Primaria.</p> <p>Resolución de 12 de junio de 2007, de la Viceconsejería de Educación, establece el procedimiento para la participación de los centros escolares de la C.M. en el Programa "Convivir es Vivir" para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia.</p> <p>Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los Requisitos Mínimos de los centros que imparten Primer Ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la C.M.</p> <p>Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la C.M. las Enseñanzas de la Educación Infantil.</p> <p>Orden 4382/2009, de 24 de septiembre, de la Consejería de Educación, modifica el número de unidades y la denominación específica de E.I. de primer ciclo y se modifica la Orden 3889/2008, de 31 de julio, por la que se modifican las Zonas de Casas de Niños</p>
Normativa de AT en el Ámbito Sanitario en la C.M.	<p>El Decreto 187/1998, de 5 de noviembre, de la Consejería de Sanidad y Servicios Sociales, actualiza la relación de Zonas Básicas de Salud.</p> <p>La Ley 12/2001, de 21 de Diciembre, de Ordenación Sanitaria de la Comunidad de Madrid.</p> <p>Ley 7/2004 de Medidas en Materia Sanitaria. El capítulo II introduce modificaciones en la organización sanitaria en la C.M.</p> <p>Acuerdo de 27 de noviembre de 2008, del Consejo de Gobierno, por el que se actualiza el Catálogo de Servicios y Actividades de Naturaleza Sanitaria.</p> <p>Ley 6/2009, de 16 de noviembre, de Libertad de Elección en la Sanidad de la Comunidad de Madrid</p>
	<p>La Ley 11/1984 de Servicios Sociales de la C.M., de 6 de julio, Por la cual la gestión de recursos de AT públicos en la C.M. recae en el área social.</p> <p>La Ley 6/1995, de 28 de Marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la CM garantiza los derechos del menor y regula la actuación de las distintas instituciones para atenderle de forma integral (art. 13).</p> <p>En 1995 se transfiere el INSERSO a la C.M. por RD 938/1995 de 9 de junio, uniendo sus CB a otros centros de AT que la CM iba subvencionando.</p> <p>La Ley 2/1995 de Subvenciones de la C.M. supone la principal vía de financiación de los CAT, aunque existen otras normativas anteriores.</p> <p>Ley 2/1996, de 24 de junio, de creación del organismo autónomo Instituto Madrileño del Menor y la Familia (IMMF), adscrito a la Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.</p> <p>La Ley 5/1996 del Defensor del Menor, de 8 de julio ofrece seguridad</p>

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Normativa de AT en el Ámbito Social en la C.M.	<p>jurídica al niño, reconociendo y velando por sus derechos.</p> <p>La Orden 710/2000, de 8 de mayo, desarrolla el RD 1971/1999 sobre el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía.</p> <p>Por Decreto 276/2000, de 28 de Diciembre, se crea el Consejo Asesor de Personas con Discapacidad, órgano que sirve de cauce para el conocimiento e investigación de problemas que afectan a los discapacitados.</p> <p>El Decreto 271/2000, de 21 de Diciembre, regula el régimen jurídico de Atención a Personas con Discapacidad Psíquica y Retraso Mental.</p> <p>Decreto 88/2002, de 30 de mayo, por el que se regula la prestación de Ayuda a Domicilio del Sistema de Servicios Sociales de la CM.</p> <p>La Ley 11/2002, de 18 de diciembre, regula la Ordenación y Mejora de la Calidad en la Prestación de los Servicios Sociales.</p> <p>La Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la C.M. indica que los servicios sociales se regirán por los principios de responsabilidad pública, universalidad, igualdad, protagonismo de la persona, solidaridad, globalidad, proximidad, participación, concurrencia y coordinación sociosanitaria y educativa.</p> <p>El Decreto 126/2004, de 29 de julio, establece la Estructura de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales, asignándola funciones para el desarrollo de programas para minusválidos.</p> <p>La Ley 1/2007, de 21 de febrero, de Mediación Familiar de la C.M. se dirige a solventar o minimizar conflictos familiares.</p> <p>Por el Decreto 13/2007, de 15 de marzo, del Consejo de Gobierno, se aprueba el Reglamento Técnico de Desarrollo en materia de Promoción de la Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas.</p> <p>La Orden 21/2008, de 15 de enero, de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales, regula las subvenciones a entidades locales para el desarrollo de programas de mediación familiar, prevención y tratamiento de la violencia en el entorno del menor.</p> <p>La Orden 2386/2008, de 17 de diciembre, de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales, regula los procedimientos para el reconocimiento de la situación de dependencia, para la elaboración del programa individual de atención, las prestaciones económicas, servicios y el régimen de incompatibilidades.</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia a partir de normativa vigente, Grande (2010).

Como nos recuerda Grande, (2010) **El modelo de AT** que se busca en la Comunidad de Madrid, se va a caracterizar por la **coordinación** entre el sistema educativo, social y sanitario. De esta forma, la respuesta que se ofrece a las necesidades detectadas es consensuada y participada por todo tipo de profesionales de los tres ámbitos y bajo los mismos criterios de intervención.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO II. LA ATENCIÓN TEMPRANA

Es por tanto que desde la recogida de datos, a través de una evaluación global, hasta la obtención de recursos deben ser acordados para hacer frente común frente a las mismas necesidades, la misma población y con los mismos criterios.

La AT se ocupa de responder con un carácter integral y de calidad a las necesidades de la primera infancia frente a la discapacidad o poblaciones de riesgo, y aunque sea una disciplina joven se pone de manifiesto la necesidad de un **marco jurídico específico** que ayude al desarrollo y generalización a nivel estatal, de los sistemas de atención a la infancia.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA
CAPITULO III: EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

9. DESARROLLO DEL LENGUAJE y DEL HABLA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	153
9.1. Conceptos básicos sobre la comunicación y el lenguaje.....	153
9.2. Dimensiones y componentes del lenguaje.....	155
9.2.1. La forma del lenguaje	
9.2.2. Contenido del lenguaje	
9.2.3. Uso del lenguaje	
9.3. Adquisición y desarrollo del lenguaje.....	165
9.3.1. Áreas facilitadoras	
9.3.2. Mecanismos de adquisición del lenguaje	
9.3.3. Etapas evolutivas en la adquisición del lenguaje	
9.3.4. Desarrollo de los sistemas lingüísticos	
10. DESARROLLO DE LA ORGANIZACIÓN SEMÁNTICA.....	193
10.1. El desarrollo del vocabulario 0-6.....	193
10.1.1. Desarrollo inicial del vocabulario	
10.1.2. Desarrollo de la función semántica	
10.2. Dificultades en el componente semántico en EI.....	204
10.3. Evaluación del componente semántico.....	206
10.4. Intervención en semántica.....	214
10.4.1. Respuesta educativa ante las dificultades en el componente semántico	
10.4.2. Actividades de tipo formal y funcional para la intervención en semántica	
10.5. Prevención de dificultades del lenguaje y estimulación.....	223
10.5.1. Programas de estimulación del lenguaje oral	
10.5.2. Estrategias de estimulación global del lenguaje	
10.5.3. Recursos materiales para la estimulación del componente semántico	
11. LA NARRATIVA ORAL.....	240
11.1. Géneros literarios en 0-6 años.....	240
11.2. El procedimiento metodológico de la narrativa oral.....	248
11.3. El soportes en narrativa oral.....	251
11.3.1. Soportes impresos	
11.3.2. Otros soportes: Multimedia, Software educativo y programas interactivos	

CAPÍTULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

El objeto de este estudio es comprobar si el uso de la narrativa oral favorece el aumento del nivel de vocabulario en el niño, y por tanto, su desarrollo del lenguaje. Para ello, en este capítulo se enuncian los conceptos básicos sobre la comunicación y el lenguaje oral, y a través de las pautas evolutivas de adquisición y desarrollo de los componentes del lenguaje, en su vertiente comprensiva y expresiva, nos detendremos en el componente semántico y el vocabulario.

Dificultades en este componente nos llevan a analizar diferentes estrategias de estimulación del nivel de vocabulario, bien en su forma preventiva o rehabilitadora, y considerar la **narrativa oral** y sus diferentes soportes de presentación como recurso de elección preferente entre los adultos, por sus propiedades didácticas.

9. DESARROLLO DEL LENGUAJE Y DEL HABLA EN EDUCACIÓN INFANTIL

9.1. CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE.

El lenguaje es la capacidad y medio de comunicación que posibilita dos de las funciones humanas por excelencia, ya que es herramienta de pensamiento y de interacción social. Rondal, (1991) se refiere a él como una función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos e ideas mediante signos acústicos o gráficos. El lenguaje como sistema de comunicación nos permite transmitir información a través de símbolos y relacionarnos. Este sistema de comunicación debe estar socialmente implantado, y sólo a través de la interacción social se aprende. Vigotsky, (1977).

Para Lecours y cols (1979)

"el lenguaje es el resultado de una actividad nerviosa compleja, que permite la comunicación interindividual de estados psíquicos a través de la materialización de signos multimodales que simbolizan estos estados, de acuerdo con una convención propia de una comunidad lingüística". Peña, (1988, p.2).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

El lenguaje, según Monfort y Juárez (2001) es el elemento estructurante del pensamiento y de la acción en su papel de representación. Así mismo, permite utilizar conceptos y recibir informaciones socioculturales; repercute en el desarrollo de una lógica interna, permitiendo establecer conceptos. El lenguaje permite aprehender y organizar la realidad; actúa como *factor estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento social*. El lenguaje oral constituye el principal medio de información y cultura. El lenguaje es mediador de la cultura, permite el acceso a ella, así como interpretarla e interactuar con ella. Comunicación, pensamiento, afectividad, lenguaje, nivel cultural, se influyen recíprocamente.

Estas definiciones de lenguaje facilitan la comprensión de las dificultades que se le plantean a los niños, en relación a la complejidad del desarrollo de la comunicación y lenguaje.

Serón y Aguilar, (1992, p. 23) definen comunicación como “*la capacidad de realizar conductas intencionadas y significativas, capaces de interactuar con otras ajenas*”. Para establecer la comunicación, Monfort y Juárez, (2001) consideran que es necesario realizar una serie de operaciones de tipo procesual que van desde la proposición en el pensamiento al habla. Es decir, debemos construir un formato lingüístico de aquello que pretendemos emitir, seleccionando las palabras apropiadas y decidir cómo vamos a ordenarlas en la frase, para que nuestro mensaje sea expresado tal y como lo pensamos.

Por tanto, hay que llevar a cabo una operación **semántica**, mediante la cual se seleccionan las palabras para así matizar los significados, otra **morfosintáctica**, para formar las estructuras oracionales con las palabras apropiadas, y finalmente, **una operación fonológica** que se encarga de transformar el mensaje elaborado en habla, por medio de sonidos producidos por el sistema fonoarticulatorio.

Con el objetivo de conocer y profundizar en la adquisición del vocabulario y desarrollo semántico en el niño de 3 a 6 años, describiremos los procesos evolutivos de adquisición

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

y desarrollo de la competencia lingüística desde que el niño nace, centrándonos en los mecanismos psicológicos y fisiológicos que subyacen a la actuación lingüística.

Siguiendo a Peña (2001) podemos afirmar que la competencia Lingüística se refiere al conocimiento implícito que todo parlante tiene de su lengua, por el simple hecho de usarla, sabiendo hacerlo adecuadamente y siendo capaz de emitir determinados juicios sobre su lengua.

El interés que nos mueve a desarrollar este capítulo del lenguaje es su análisis como capacidad y medio de comunicación, que, desde que el niño nace, se adquiere a través de la interacción, por la acción e imitación al adulto primero, y más tarde, a los iguales que tiene enfrente.

El desarrollo de cada uno de los componentes del lenguaje tiene sus tiempos, y si bien no son rigurosamente exactos, sí nos muestran unos valores de referencia, y por tanto, son indicios aproximados del nivel de desarrollo madurativo lingüístico del niño en cada momento.

"El uso que el niño y la niña hacen del lenguaje es lo que nos va a dar la pauta para la evaluación e intervención de la conducta lingüística, sin olvidar que la forma y el contenido de dicho lenguaje nos van a permitir acercarnos al conocimiento del lenguaje que el niño/a está utilizando para comunicarse con su entorno y son la base del enfoque formal en la intervención." (Gallardo y Gallego, 2003, p.53).

9.2. DIMENSIONES Y COMPONENTES DEL LENGUAJE

El lenguaje es una de las actividades más complejas del ser humano que se ve reflejado en las diferentes dimensiones que intervienen en su constitución: la dimensión social, la psicológica y la lingüística.

La dimensión social es la base de la interrelación personal, al producir la comunicación y el intercambio de información entre los diferentes sujetos.

La dimensión psicológica abarca aquellos procesos cognitivos que están implicados en la adquisición, decodificación, codificación y utilización de la información. Nos referimos

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

a la percepción, memoria, atención, comprensión, integración auditiva y visual, asociación auditiva y visual, etc.

En cuanto a la *dimensión lingüística*, señalamos las áreas específicas de análisis del Lenguaje que intervienen en su estructura. Nos referimos a la forma, contenido y uso del lenguaje.

Cuadro nº 37: Dimensiones y componentes del lenguaje

DIMENSIONES	COMPONENTES	UNIDADES
FORMA	Fonológico (fonético)	Fonema Sonido
	Sintáctico	Morfema Oración Palabra
CONTENIDO	Semántico (léxico)	Palabra Morfema
USO	Pragmático	Contexto Discurso

Fuente: Gallardo y Gallego, (2003)

El lenguaje, estudiado en su dimensión lingüística, está formado por un sistema de signos arbitrarios, codificados, que nos permite representar la realidad en ausencia de ésta. La gramática que poseen los hablantes por el hecho de usar ese código, es un sistema complejo de reglas organizadas según los componentes, que condicionan y restringen su aplicación.

Son **reglas sintácticas**, mediante cuya aplicación obtenemos las estructuras oracionales; **reglas léxicas**, a través de las cuales usamos las palabras y obtenemos unidades léxicas más complejas; **reglas fonológicas**, con las que damos cuenta de la pronunciación de las palabras dentro de las oraciones y **reglas semánticas**, que permiten interpretar el significado de las oraciones.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Pero para que la comunicación sea eficaz, el conocimiento y uso de estos principios no es suficiente; también aprovechamos el conocimiento general que los interlocutores tienen sobre el mundo en que viven, y además, deben compartir el contexto social sobre el que se está hablando.

Considerando para qué **usamos** el lenguaje en general, y/o en un determinado contexto, intentaremos conseguir un objetivo o varios a la vez; tal vez sea persuadir, transmitir información, presumir, etc. son algunas de las funciones de la comunicación y el lenguaje, que (Jakobson,1929; Halliday, 1983;) distinguen. El uso del lenguaje con fin comunicativo, afectando la conducta del otro, nos lleva a referirnos a la *intención comunicativa del lenguaje*, necesaria para su adquisición y posterior desarrollo.

9.2.1. La forma del lenguaje

Conocer un lenguaje permite al usuario producir un infinito número de producciones, que probablemente, no hayan sido jamás elaboradas ni articuladas de igual manera, y a la vez, ser comprendido por cualquier otro usuario de ese lenguaje.

El **aspecto formal** del lenguaje determina las reglas o **forma** en que se han de combinar los signos para expresar ideas.

Las tres clases de signos son: los sonidos, las formas y las construcciones, es decir, fonemas, morfemas y oraciones. De ahí el hecho de señalar a Fonología, la Morfología y la Sintaxis como las disciplinas que se encargan del estudio de estos componentes relativos a la **forma** del lenguaje.

Los lingüistas Chomsky y Halle (1968); Harris, J. W. (1975); Quilis, A. (1985, 1993,1997); Canellada, M. J. y Madsen, J. K. (1987); Navarro Tomás, T. (1991); d'Introno, F., Teso, E. del y Weston, R. (1995); Garrido, J. M., Machuca, M. J. y de la Mota, C. (1998, 2003); Hualde, J. I. (2005); Fernández Planas, A. M. (2005); Gil, J. (2007); no llegan a coincidir en el número de fonemas que constituyen el sistema fonológico español, y tampoco en cómo deben ser clasificados, si bien es la clasificación

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

de Alarcos (1965), la más comúnmente aceptada. Los fonemas en castellano son veinticuatro; de ellos sólo cinco son vocálicos y los otros diecinueve son consonánticos.

No hay exacta correspondencia entre fonemas y letras en castellano, aunque es muy alta comparada con otras lenguas.

La estructura del lenguaje es jerárquica: las oraciones están hechas de formas (palabras) y estas a su vez, están compuestas de sonidos básicos (fonemas). A continuación se muestra un cuadro con los componentes de la forma del lenguaje y las disciplinas que se encargan de su estudio.

Cuadro nº 38: Componentes de la Forma del lenguaje y disciplinas que se encargan de su estudio

UNIDADES	DESCRIPCIÓN	DISCIPLINA
Fonemas	Son los distintos tipos de sonidos básicos (vocales, consonantes, tonos, duraciones o pausas) que no son significativos en sí mismos pero sí distintivos, ya que sirven para establecer diferencias entre los signos de un lenguaje (algún significado o función gramatical).	Fonología/Fonética
Los morfemas-palabras	Son las secuencias de fonemas que constituyen los elementos básicos gramaticalmente funcionantes de un lenguaje. Pueden ser muy cortos (s), medios (p.ej. palabra) y otros muy largos ("en lugar de" o "por ejemplo").	Morfología
Construcciones-oraciones	Son patrones o disposiciones de formas. (Frase nominal). La función gramatical de una construcción dependerá de las clases de formas que puedan componerla.	Sintaxis

Fuente: Elaboración propia.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Cuadro nº 39: Características diferenciales entre la Fonología y la Fonética

FONÉTICA	<p>Es la parte de la lingüística que estudia cada uno de los sonidos propios de una lengua. Tiene su apoyo en la FONOLOGÍA.</p> <p>Comprueba cómo el uso de un fonema en vez de otro, cambia el significado de la palabra.</p>	<p>Fonética estática: analiza cómo se produce cada sonido que forma la palabra, describiendo la posición media de los órganos móviles que intervienen en su producción, es decir, los Puntos de articulación.</p> <p>Fonética dinámica: Analiza los movimientos necesarios en la articulación y las diversas maneras de producir las unidades sonoras. El Modo de articulación nos indica la forma en que son producidos los fonemas con las modificaciones implícitas en la dinámica de la articulación.</p>
FONOLOGÍA	<p>Disciplina que estudia también el aspecto fónico del lenguaje, pero desde otro punto de vista: rasgos distintivos de los sonidos, fonemas, abstracciones</p> <p>El fonema es la representación mental que los hablantes tienen sobre sonidos semejantes y representativos para ese idioma.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se ocupa de la forma y organización del significante.• Así mismo estudia la capacidad para la selección- secuenciación de los fonemas en la transmisión de significados: presencia, omisión, sustitución de los fonemas teniendo en cuenta las tres posiciones en la palabra: principio, medio o final; las agrupaciones fonéticas CCV, CCVC, CVC, etc. y utilizarlos correctamente en conversación espontánea.	

Fuente: Elaboración propia

a) Sistema vocálico

En español, fonológicamente distinguimos cinco vocales, y atenderemos a dos rasgos:

La posición de la lengua			La abertura de la cavidad bucal		
palatales o anteriores i, e	velares o posteriores u, o	vocal central a	cerradas i, u	medias e, o	Abierta a

Fuente: Elaboración propia

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

La existencia de dos vocales en la misma sílaba constituye un **diptongo**. Una de estas vocales, la de mayor energía articulatoria y mayor abertura constituye el núcleo silábico, la otra forma el margen prenuclear o postnuclear, y por esta posición van a perder características vocálicas, llamándose semiconsonantes o semivocales.

Cuadro nº 40: Tipos de diptongos y triptongos

Diptongos crecientes	<p>En los cuales la vocal del núcleo silábico está en posición secundaria y la otra está en posición prenuclear; por tanto se llamará semiconsonante. Hay:</p> <p>dos semiconsonante [j], [w].</p> <p>Y ocho diptongos crecientes en los cuales los órganos articulatorios van desde una posición más cerrada a una más abierta.</p>	<p>[ja],[je],[jo],[ju] rabia, siete, radio, triunfo</p> <p>[wa],[we],[wi],[wo], cuándo, cuento, Luis, cuota.</p>
Diptongos decrecientes	<p>La vocal del núcleo silábico está en primera posición, la otra es de margen postnuclear, y se denomina semivocal. Hay:</p> <p>Dos semivocales: [i],[u].</p> <p>Y seis diptongos decrecientes en los cuales los órganos articulatorios van de una posición más abierta a otra más cerrada.</p>	<p>Son con i:</p> <p>[ai],[ei],[oi], baila, peine, boina,</p> <p>Con u:</p> <p>[au],[eu],[ou] causa, ceuta,</p>
Triptongos	<p>La existencia de tres vocales en una misma sílaba.</p> <p>La vocal más abierta y más energética constituye el núcleo silábico y las otras dos forman el margen silábico.</p>	<p>Triptongo [wái]</p> <p>Despreciáis, sentenciáis, averigüéis,</p>

Fuente: Elaboración propia

b) El Sistema fonológico consonántico: los fonemas consonánticos se diferencian entre sí por la posesión o no de una serie de rasgos distintivos. Tales son:

1. La vibración de las cuerdas vocales
2. La acción del velo del paladar
3. El modo de articulación
4. El punto de articulación

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Gallego y Gallardo, (2003, p.58) sobre un cuadro de Navarro Tomas (1918) clasifica los fonemas atendiendo a los 4 rasgos distintivos que los caracterizan.

Cuadro nº 41: Clasificación fonológica en español

MODO DE ARTICULACIÓN	PUNTO DE ARTICULACIÓN														
		BILABIALES		LABIODENTALES		DENTALES		DENTALES		ALVEOLARES		PALATALES		VELARES	
	SONORIDAD	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA
	OCCLUSIVOS	/p/	/b/					/t/	/d/					/k/	/g/
	FRICATIVOS			/f/		/θ/				/s/			/y/	/x/	
	AFRICADOS											/tʃ/			
	LATERALES									/l/			/ʎ/		
	NASALES		/m/								/n/		/ɲ/		
	VIBRANTES										/r/	/r/	(simple)		

La MORFOLOGÍA es la disciplina que se ocupa de las formas de las palabras, de sus variaciones y derivaciones, es decir, de la manera en que las unidades básicas, mínimas, *morfemas*, de significado gramatical, se combinan para formar palabras. Los **morfemas** pueden ser de dos tipos:

- Gramaticales: indican variaciones de la misma palabra. Curios/o/a/s
- Léxicos: unidos a la forma de la raíz, son fuente de nueva palabra y se les denomina también derivativos (prefijos y sufijos)

Las palabras consideradas formalmente, pueden ser de dos tipos: simples y complejas, dependiendo de la cantidad y tipo de morfemas que la constituyan. Hay además otras palabras complejas formadas por las combinaciones de raíces entre sí o por combinaciones de palabras, llamadas palabras compuestas, (p. ej. quitamanchas, menor de edad, bioquímica, etc.). Reconocemos estas unidades más pequeñas porque aparecen en otras palabras con idéntica función, distribución y significado.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Desde el punto de vista morfológico existen cuatro categorías o clases de palabras que se definen por un conjunto básico de características distributivas y funcionales comunes: Nombre, Verbo, Adjetivo y Adverbio; Y dos clases de nexos gramaticales: las Conjunciones y las Preposiciones. Las palabras son el núcleo inicial de las estructuras y es al mismo tiempo una unidad de pronunciación, una unidad de función y una unidad de significado.

Las **oraciones** son conjuntos de **palabras** estructuradas jerárquicamente y con un valor oracional preciso. Una oración o frase es la unidad lingüística, compuesta inicialmente de sujeto y predicado; pero puede estar integrada por una o más cláusulas oracionales, constituidas a su vez por sujeto y predicado; que aparecen introducidas por un nexo.

La **SINTAXIS** es la disciplina que estudia el sistema de reglas que determinan el orden de colocación que deben tener las palabras al formar las frases, para que expresen lo que se desea en cada momento. Este orden en las palabras determina cambios de significado, ya que éstas se unen siguiendo un cierto orden, y están determinadas unas por otras. Por ejemplo, los verbos transitivos exigen un complemento directo: Pepe entregó...).

Las **palabras** pueden descomponerse en **morfemas**, que son considerados unidades mínimas de función gramatical y significado. Los morfemas conforman la estructura sintáctica al unirse a la raíz determinando relaciones entre los sintagmas y/o las palabras.

Según estudios sobre el desarrollo sintáctico de Santiuste, (1982), Pita y Arribas (1986); Aguado, (1989); Gallardo y Gallego, (2003, p. 69), se señalan 10 estadíos en la adquisición sintáctica del niño/a en español y aporta el desarrollo de los marcadores morfológicos.

Nuestra investigación se centra en el componente semántico, por tanto, abordaremos éste con más detenimiento.

9.2.2. El contenido del lenguaje y el componente semántico

Especial atención merece el análisis del componente semántico como base de nuestro estudio sobre la adquisición del vocabulario en los niños de 3 a 6 años. Se refiere al conocimiento que los individuos tienen sobre los objetos, acciones y relaciones que se establecen entre ellos. Las pautas evolutivas se desarrollarán en otro epígrafe posterior, de forma más exhaustiva.

La **SEMÁNTICA** es la disciplina encargada del estudio del contenido lingüístico; esto es, la significación gramatical de las palabras de una lengua; de la relación existente entre el significante y el significado de una palabra, sabiendo que, a través de un significante, se expresa un significado. Consideramos al *léxico*³⁶ como el conjunto de las palabras que forman el **vocabulario** de dicha lengua.

La Semántica hunde sus raíces en la representación, en el manejo de signos y símbolos, y por tanto en las posibilidades cognitivas de recoger, almacenar y utilizar la información conceptual. Se relaciona de forma significativa con la actividad mental, con el pensamiento. La significación de una palabra según Monfort y Juárez, (2001) está constituida por un complejo de componentes semánticos interrelacionados de forma lógica, de tal modo que unos implican a otros y otros se excluyen mutuamente. Las palabras, cuya significación ofrecen ciertos rasgos en común, forman un *campo semántico*, que puede ser subdividido en otros.

En el epígrafe de la evolutiva del lenguaje abordaremos el concepto y la significación de la palabra más a fondo, por ser elemento central en nuestra investigación.

Las palabras no siempre se usan en el mismo sentido. Hablamos de polisemia o multiplicidad de sentidos de una misma palabra. La *sinonimia* y la *homonimia* son entre ellos, fenómenos contrarios: dos o más palabras tienen análogo significado; y dos o más significados coinciden en la misma palabra (cresta). Desde el punto de vista semántico,

³⁶ El *Diccionario de la lengua española (DRAE)* es la obra de referencia de la Academia. La edición actual — la 22.ª, publicada en 2001,

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

los morfemas afijos (prefijos y sufijos) se unen a la raíz para formar nuevas palabras: palabras derivadas, o dos juntas: compuestas.

La Semántica relaciona la fonología y sintaxis con el significado. La organización semántica se va realizando a través de las adaptaciones que el niño va haciendo de las representaciones del mundo, entrando de esta manera en la dimensión social.

9.2.3. El uso del lenguaje

El desarrollo del uso social del lenguaje se refiere al aspecto comunicativo del mismo, a la comunicación como un acto asertivo, y una tarea activa de solución de problemas. Se estudia el Lenguaje como medio instrumental que nos permite, de forma voluntaria, relacionarnos y obtener información.

La **PRAGMÁTICA** es la disciplina encargada del estudio del uso y la función comunicativa del lenguaje, y se puede entender como el conjunto de leyes que determinan **cómo** se debe **utilizar el lenguaje** en conversación, las normas que hablantes y oyentes deben cumplir para que la comunicación sea eficaz; principios que explican cómo funciona el lenguaje, cuál es su intención, por qué se habla; y en qué situaciones se usa el lenguaje para comunicarse, es decir, quién es quién habla y qué es lo que dice; esperar el turno, tiempo de que se dispone, etc.

Se deben tener en cuenta aspectos extralingüísticos para su estudio, como es el contexto social. Por tanto, los aspectos más relevantes que la Pragmática estudia son: las funciones de comunicación, Hallyday, (1983), la competencia conversacional y la influencia del contexto.

Las características de un enunciado intentan manifestar las intenciones que se tienen al hablar, y el tono de voz de un enunciado puede significar pragmáticamente, justo lo contrario. Las relaciones de la pragmática con el componente sintáctico son muy estrechas, ya que algunas construcciones sintácticas organizan el valor pragmático de los enunciados que se van a utilizar, como ocurre con el imperativo, u oraciones condicionales.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Las relaciones con el componente semántico son todavía más cercanas. Las frases significan no sólo lo que las palabras dicen, sino lo que los hablantes oyentes entienden cuando las oyen.

Por **competencia lingüística** se entiende el conocimiento implícito que un hablante tiene de la lengua por el simple hecho de usarla. Esto es, conoce una lengua y sabe usarla correctamente, sabe construir oraciones perfectamente inteligibles para otro hablante, y debe comprender lo que otro ha elaborado, aunque sea la primera vez que lo oiga. También debe ser capaz de emitir determinados juicios sobre su lengua. Es decir, saber determinar si una oración pertenece o no a su lengua, saber reconocer la ambigüedad y resolverla, y así mismo, saber relacionar oraciones entre sí.

Todo ello implica conocer los fonemas y sus combinaciones; los morfemas, el significado de los morfemas y sus combinaciones; las palabras, el significado de las palabras y su referencia, y sus combinaciones; las oraciones, sus combinaciones, el significado de las oraciones y su relación con el mundo exterior.

La adquisición de los componentes del lenguaje lleva un ritmo muy parecido en todos los niños, y por tanto, permite organizar sus hitos evolutivos en dos etapas continuas que nos sirve para poder delimitar el momento evolutivo en que se encuentra el niño a fin de poder detectar alguna anomalía en esta aproximación, y poder intervenir de forma preventiva y/o rehabilitadora si se diera el caso.

9.3. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE.

La necesidad de comunicarse se observa en el niño que, durante el primer año y medio de vida muestra una actividad eminentemente social y comunicativa. Esta actividad se inicia y desarrolla en la familia, cuando el niño va a ir otorgando significantes a los significados. Si este proceso no se llevara a cabo, podría ocurrir que la capacidad del lenguaje fuera nula, y, si no se instala otro sistema de comunicación alternativo, que dé acceso a esa interacción socio-afectiva, el niño vería mermada sus

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

posibilidades de realizar el proceso de mediación con la cultura, a través de la cual desarrollamos nuestras estructuras mentales.

Desde que nace, el niño irá madurando progresivamente sus vías sensoriales. Poco a poco empezará a tomar conciencia de sí mismo. Serón y Aguilar, (1992) indican que a raíz de establecer los primeros vínculos afectivos basados en la satisfacción de sus necesidades primarias, el niño irá encontrando una serie de rutinas comunicativas que, intencionales o no por su parte, sí les serán asignadas una intencionalidad por quienes le rodean.

La ejecución de rutinas, de contactos afectivos, propiciará el comienzo de una comunicación basada en gestos, articulaciones, movimientos generalizados, etc. cuyo sentido, inicialmente, será lúdico. Este tipo de comunicación no verbal se produce sobre los cuatro primeros meses de vida.

Al intentar expresar sus deseos y que puedan ser interpretados por los adultos, el niño irá aprendiendo poco a poco otras formas de comunicación; conseguirá interiorizar determinadas rutinas que le permitirán anticiparse a su ejecución. A través de estos formatos (Bruner, 1975, 1984) el niño irá adquiriendo la noción de los principios que dirigen la comunicación.

En los primeros estadios del desarrollo, la comunicación tiene por tanto, una marcada función afectiva e imperativa, y no será hasta el final del primer año, cuando adquiera una **función representativa**. Siguiendo a Serón y Aguilar, (1992), será durante estos últimos tres meses, cuando se suele producir una mayor comprensión causal. El niño comienza a adaptarse al medio, y no exige la continua adaptación del medio a él. Usa la comunicación con el adulto para manifestarle sus deseos. Durante esta etapa que llamamos **pre-lingüística**, se va a establecer la base del desarrollo comunicativo lingüístico posterior. La siguiente etapa, llamada **etapa Lingüística** supone la consecución de la competencia lingüística y el desarrollo global del niño.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

9.3.1. Las áreas facilitadoras

Según Portellano (2007), Larraga (2011), los factores necesarios para la adquisición del lenguaje los podemos agrupar en dos: los *mecanismos neurológicos y fisiológicos* que intervienen en el proceso y la *estimulación exterior*, en la que nos detendremos más tarde. Los mecanismos neurológicos y fisiológicos que intervienen en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, requieren un nivel de maduración determinado en cada edad y esta tiene un ritmo predeterminado.

Sobre la indiscutible base neurobiológica que, como postulan Portellano y Mateos, (2000), Santiuste, (2005), subyace a la adquisición y desarrollo posterior del lenguaje no vamos a detenernos más que para señalar las áreas facilitadoras o aquellas disposiciones o requisitos previos que tienen que darse en un niño para adquirir y desarrollar **cuantitativa y cualitativamente** un lenguaje.

Podemos hablar de adquisiciones previas que favorecen o posibilitan la adquisición del lenguaje, o que por el contrario lo dificultan o limitan si llegara a producirse cualquier alteración. Tales son:

- ♦ *La intencionalidad comunicativa* se refiere al uso del lenguaje, verbal y no verbal, con intención de comunicarse, esto es, con la intención de afectar la conducta del otro individuo interlocutor que tiene al lado.

- ♦ *Procesos cognitivos- psicolingüísticos*

Atención: es el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y/u operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica. Es determinante en la puesta en marcha de la actividad mental (percepción, etc.), en la organización y mantenimiento de la misma. La adquisición de un lenguaje a partir del aprendizaje y, por tanto, de un tratamiento constante de información, depende en gran medida de las posibilidades de atención del sujeto.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Memoria auditiva y visual: la memoria como proceso contiguo a la atención, constituye un proceso también determinante de toda actividad mental y de aprendizaje. Es en la memoria donde quedará almacenada toda información relevante en su tratamiento y uso.

Percepción y discriminación auditiva y visual: al percibir podemos diferenciar y discriminar, en la medida que hemos sido capaces de obtener un significado del estímulo recibido por vía visual o auditiva. La capacidad que adquirimos para emitir un gesto o un sonido con significado viene dada por la capacidad que hemos tenido de aprenderlo, es decir, captar su significado, un significado que somos capaces de darle cada vez que volvemos a recibirlo porque lo percibimos más allá de recibir la sensación. Implicaría la comprensión de lo que se ve o se oye.

Asociación auditiva y visual: Requiere una organización a partir de la percepción de los estímulos recibidos. Es la habilidad para relacionar percepciones, conceptos y símbolos lingüísticos internamente. A partir de la comprensión de lo que vemos y oímos, somos capaces de buscar la relación entre los diferentes estímulos percibidos: semejanzas, similitudes, discrepancias. Es el camino hacia la categorización o jerarquización conceptual o semántica.

Integración auditiva y visual: nos permite llegar a un significado, a una percepción, solamente a partir de una parte o elemento sustancial del estímulo presentado en un nivel automático de organización. Para ello ha tenido que existir previamente un nivel de representación intencional y consciente, donde se ha llevado a cabo una organización de la información recibida, la que posteriormente nos permite esa automatización.

♦ *Movimientos articulatorios*

Las posibilidades de los órganos de la articulación van a condicionar necesariamente a la misma. No sólo su adecuación anatómica, sino también su adecuación funcional, principalmente de los órganos activos, como son la lengua y los labios.

Muchas de las actividades y hábitos propios al desarrollo infantil, como será el control de la baba, la succión, la deglución, masticación, el soplo, uso del chupete, etc. Van a condicionar las praxias bucales. Y por tanto, las posibilidades articulatorias finales: los patrones y modos articulatorios implicados en la producción de los diferentes fonemas.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

♦ *Respiración*

El sistema respiratorio afecta directamente a la expresión del lenguaje, ya que condiciona fundamentalmente al habla. Una inadecuada respiración, con el aire en la cavidad bucal y el tratamiento del mismo, producirá alteraciones de los sonidos lingüísticos y en el ajuste de los mismos, tanto en la emisión de fonemas como en el ámbito del discurso. Los movimientos articulatorios y la respiración afectan a los aspectos motores del habla.

♦ *Aspectos psicomotrices directamente relacionados con el lenguaje escrito*

Es necesario señalar que el lenguaje escrito requiere, además de una adquisición lingüística oral ajustada. En ellos tomarían mayor protagonismo todos los aspectos referentes a la vía visual, además de aspectos específicos psicomotrices, como la lateralización definida, la adecuación de los procesos de orientación espacio-temporal y esquema corporal, así como la *grafomotricidad*, con peso específico de la coordinación óculo-manual.

Gran parte de estas áreas están conformadas por **aptitudes o procesos psicolingüísticos**. Serían aquellas funciones o procesos psicológicos básicos que operan en la comunicación, (capacidad de captar, recibir, organizar, interpretar o transmitir un mensaje).

Por tanto, no sólo se requiere una adecuación de estos procesos psicológicos o cognitivos principalmente implicados en la comunicación en términos generales, sino también de aquellos que posibilitan o favorecen que ésta tenga lugar, como es la adecuación motora o sonora final de una comunicación oral, escrita o gestual.

9.3.2. Los mecanismos de adquisición del lenguaje.

En los tres primeros años de vida del niño se sientan las bases del desarrollo lingüístico, que en el primer año se denomina lenguaje condicionado, en el segundo año se denomina lenguaje interiorizado, y en el tercer año se denomina lenguaje comunicativo. El lenguaje se inserta dentro del mundo de lo social. La actividad verbal de las personas se realiza según Peña-Casanova, (2002) en **interacción directa** con otras personas.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

El lenguaje oral es una función y una destreza que se aprende naturalmente por una serie de intercambios con el entorno social, sin que exista un método preestablecido o un programa premeditado para su enseñanza. Se realiza siempre sobre un fondo madurativo. Siguiendo a Monfort, (2001) "*los mecanismos de adquisición del lenguaje son aquellos que llevan al niño a descubrir y apropiarse el lenguaje*". p.25

Pero sabemos que sin la predisposición del ser humano a interactuar con sus semejantes, no podría existir el lenguaje, ya que se aprende en la acción y se realiza en los grupos socializadores primarios, como son familia y el grupo de iguales, con el que más tarde el niño entrará en contacto.

Los estudios y discusiones sobre el aprendizaje del lenguaje han dado como resultado distintas teorías e hipótesis explicativas que trataremos de sintetizar en este punto.

9.3.2.1. Teorías sobre los mecanismos de adquisición del lenguaje.

El lenguaje se aprende/enseña para y a través de la comunicación. Por tanto, si el niño careciera de modelos comunicativos por falta de interacción, no podría imitarlos (Kent, 1983). La ausencia de interacción emocional en la primera infancia frenará el desarrollo del lenguaje, su inseguridad personal no le permitirá desarrollar ni madurar los diferentes aspectos comunicativos, con repercusión directa en la adquisición del lenguaje.

Bruner, (1988, 1989) señala que el niño comienza a desarrollar sus capacidades comunicativas, base del lenguaje, a partir de juegos estructurados con el adulto. Dichos *juegos de formatos*, presentan una estructura fija y el papel del adulto ira cambiando en la medida que cambian las posibilidades del niño. Se va produciendo la adaptación recíproca de ambos interlocutores a las capacidades comunicativas del otro. Es un constante esfuerzo de adaptación del adulto al niño para, a partir de su nivel de desarrollo, *andamiar* los aprendizajes de niveles superiores.

Como estos juegos son una especie de ritual contextualizado, el niño adquiere el significado por el contexto no verbal de las acciones. La iniciativa de la interacción parte

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

del niño. El adulto le devuelve su mensaje o *Feed-back*, con tres tipos de correcciones: fonética y fonológica, semántica y sintáctica.

"El niño es un sujeto activo que, mediante procesos interactivos de carácter verbal y no verbal con su entorno personal, va aprendiendo las formas, contenidos y usos lingüísticos propios de su comunidad". Peña-Casanova, (2002, p.76)

En este sentido, Chomsky, (1957) señala que existe genéticamente un sistema de adquisición del lenguaje. Pero, dicho sistema no será suficiente para Bruner (1986, 1989, 1997), y, necesitará que exista un sistema de ayuda para la adquisición del lenguaje, complementario al anterior, formado por esas rutinas o formatos de interacción. El niño obtiene, en cada iniciativa suya, una respuesta que le puede servir de modelo casi perfecto para una próxima emisión. Esta respuesta está adaptada a su interés y a su nivel evolutivo.

Cuadro nº42: Teorías sobre la adquisición y desarrollo de la capacidad lingüística

TEORÍA	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES
Teorías conductistas (ambientalistas)	Postulan que la conducta lingüística es una más de las conductas del hombre y están relacionadas con determinados estímulos. Aprender el lenguaje es aprender conexiones estímulos- respuestas, no diferente del aprendizaje de otros comportamientos. El sonido producido estimula a su vez al niño, por lo que lo repite. Skinner, (1957) . Esta acción se extingue o continúa (desarrollo del lenguaje) en función del refuerzo . Destacan la influencia del medio ambiente sobre la conducta del niño.
Teoría generativa-transformacional (innatistas)	Chomsky (1957) plantea que el individuo posee el conocimiento innato de una gramática universal que es la que genera el lenguaje (biológicamente programado); así explica las regularidades del lenguaje infantil. Aprender el lenguaje materno supone construir esas estructuras gramaticales regladas que tienen que ver con ese sistema lingüístico universal e innato. (Fodor, 1957) . Apoyado por Lennenberg, (1967) : la capacidad para el lenguaje estaba preestablecida en el cerebro y el lenguaje va apareciendo a medida que el organismo madura biológicamente.
Teorías cognitivas. La escuela de	Piaget, (1951) parte de la acción, del aprender haciendo por la cual el sujeto selecciona de la experiencia y reconstruye a partir de ella sus estructuras conceptuales y así actualiza las viejas, dando paso

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Ginebra.	<p>posterior a las lingüísticas. Tras la asimilación de procesos nuevos, los acomoda a los esquemas que ya tiene, surgiendo al final una nueva estructura que se adapta mejor para poder enfrentarse a los problemas de la realidad.</p> <p>Esta adquisición no conlleva ningún tipo de influencia</p> <p>La génesis del lenguaje es incidental. De la lógica de la acción, se pasa a la lógica conceptual (una palabra puede representar un objeto) que sí comporta representación y lenguaje; así la posibilidad de que aparezca la acción lingüística depende de la adquisición de esas estructuras de inteligencia. Para Piaget (1970) el lenguaje es un producto de la inteligencia y no al revés.</p> <p>Pero si el pensamiento es antes que el lenguaje, no es menos importante que, sin ese lenguaje las operaciones serían individuales; ambos términos se apoyan entre sí. (Piaget, 1970).</p> <p>El lenguaje es una manifestación más del pensamiento conceptual.</p>
La escuela soviética.	<p>(Vigotsky, 1977) pone el acento en la interacción social. El lenguaje como fenómeno social y cultural. El lenguaje nace como instrumento social de la comunicación. A partir de esta forma primitiva se va internalizando (habla interna) y se convierte en organizador de la propia acción. Cuando el niño se habla a sí mismo está construyendo su conciencia y elaborando los procesos de segundo orden.</p> <p>Las funciones superiores no son solamente el requisito de la comunicación, sería el resultado de la comunicación misma, es decir, las funciones superiores son producto de la enculturación.</p> <p>Se centra en la participación activa y directa del adulto en el aprendizaje del lenguaje.</p> <p>Una maduración de por sí no estructura las funciones superiores simbólicas y sólo es posible en contacto con los demás, desarrollada en grupo. Un aprendizaje correcto es aquel que procede del desarrollo madurativo.</p> <p>Pensamiento y lenguaje tienen un desarrollo común aunque no desde el principio; no se da el uno sin el otro. El lenguaje será instrumento del pensamiento, el pensamiento se expresa por las palabras y existe sólo a través de ellas. A su vez este pensamiento se realiza en la palabra y esta es un instrumento de comunicación social (<i>habla social</i>).</p>

Elaboración propia a partir de Monfort y Juárez (2001)

Es a partir de los dos años y de la **aparición del lenguaje egocéntrico** cuando el niño descubre la capacidad de regular "su" acción, y de hacerlo sin verbalizarla Vigotsky, (1977, 1990). Así el lenguaje, que inicialmente es social, acaba siendo un fenómeno individual e intra-psíquico.

Las aportaciones de Bruner, (1984, 1997) suponen una síntesis de las diferentes escuelas anteriores. El sujeto construye su pensamiento a través de la acción, a partir de

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

la información que le suministran sus sentidos. Estos datos los ordena de acuerdo con los esquemas que ha desarrollado y luego, realiza una inferencia para conocer la naturaleza del objeto.

Como **el lenguaje** es el **medio más importante de simbolización**, este no sólo ayuda, sino que es esencial en el desarrollo cognitivo. El lenguaje surge de la acción y es un auxiliar de ella. El entrenamiento en el uso del lenguaje aceleraría el pensamiento del niño.

En definitiva, los modelos innatistas, estructurales y formales dejan poco margen de actuación clínica o educativa, desde el momento que reducen al mínimo las influencia externas sobre los procesos evolutivos, tanto los normales como patológicos. Los modelos funcionales, ambientalistas y constructivistas, favorecen la comprensión de los procesos de interacción, responsables de los cambios que se producen, y aportan una visión optimista sobre la intervención estimuladora y rehabilitadora ante cualquier alteración que se produzca.

9.3.2.2. Importancia de la interacción en los contextos familiar y educativo

El **entorno familiar y educativo** juega un papel activo y trascendental en la adquisición del lenguaje y comportamiento verbal del niño y por ello, se estudian como ámbitos preferentes para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, (Santiuste, 1996) considerando el conjunto de variables ambientales de carácter verbal y no verbal con las que interactúa el niño. Ambos contextos de actuación son estudiados en esta investigación, con características en forma de variables Peña, (2002), que se estudian como agentes de influencia.

Interacción y el contexto forman parte de gran número de estudios sobre adquisición y desarrollo del lenguaje (Moerk, 1986; Bates, 1976; Del Río, 1985; Clemente, 2000), que ponen de manifiesto las características específicas del tipo de lenguaje que utilizan los adultos en la interacción con los niños, cuyas propiedades didácticas aparecen implícitas, y por tanto contribuyen a la adquisición y desarrollo del lenguaje verbal en el niño.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

El lenguaje y la comunicación se consiguen según Vigotsky, (1977), en la interacción con el medio, con el entorno social. El desarrollo del niño no es posible sin el contacto con los otros, sin el estímulo y orientación del adulto, y será en la familia donde comience la comunicación. Si ésta va acompañada de refuerzos y las relaciones son informales, ensayará nuevas estructuras de comunicación.

Aunque se reserva un capítulo entero sobre la importancia de la familia (4) en el desarrollo global en el niño, sí se menciona en este epígrafe, a través de unas pinceladas, su importancia como agente de intervención educativa en la adquisición y desarrollo del lenguaje.

El grupo social por excelencia es la familia, pues es donde primero se inserta el niño, donde gracias a los lazos afectivos, juegos y rutinas que realiza, adquiere los mecanismos que le permitirán incorporarse a la cultura, conocer el medio físico y social e interactuar con él. Uno de los primeros aprendizajes será la adquisición de las **conductas comunicativas**.

La familia es un grupo donde la comunicación oral va acompañada de una serie de refuerzos que se realizan con toda normalidad, lo que va a facilitar que la comunicación esté acompañada de afectividad. Si la retroalimentación o feed-back coloquial es inmediata, las relaciones aparecen dotadas de total seguridad y el niño puede ensayar diversas estructuras de comunicación que los adultos contextualizarán, dando significado a sus manifestaciones. Es decir, las rutinas familiares (juegos, actividades...) se irán llenando de significados poco a poco.

El niño realiza continuas conductas de acomodación a la madre; está inundado por las emociones y antes de comprender la palabra puede captar su contenido emocional, dependiendo del sonido y entonación de la voz de su madre. Son los primeros entrenamientos en interacción con el medio.

A partir de estas **rutinas**, el niño puede ir previendo los acontecimientos futuros e ir desarrollando su capacidad de atención dirigida a un objeto o hacia una persona. Con la

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

generalización de las experiencias adquirirá una serie de preconceptos que le permitirán actuar sobre el universo e interiorizarlo.

"Si no existen estímulos exteriores o si son insuficientes, la organización de la actividad cerebral se para o se hace de forma incorrecta, incluso en el caso de que la corteza cerebral está preparada para funcionar". (Monfort, 2001, p.66).

Desde estas premisas, el entorno familiar y social (escolar) juegan un papel trascendental en la adquisición y desarrollo del lenguaje, y dentro de este contexto, el uso de un lenguaje determinado. (Nelson, 1977; Moerk, 1983; Vila, 1984 y otros) y se han estudiado los efectos que estas interacciones tiene los diferentes aspectos formales y pragmáticos.

Los primeros contactos con el sistema de signos sonoros que forman el lenguaje, van a encontrar su continuación en el ámbito educativo, donde la interacción con el grupo de iguales y con otros adultos, con los cuales el niño no se siente seguro ni le unen lazos afectivos, participarán activa y significativamente en el aprendizaje del lenguaje. Bouton, (1976). Antes todavía más, ya que la escolarización no comenzaba hasta que el niño había cumplido sobradamente la etapa de adquisición del lenguaje.

Es por tanto, que al **ámbito educativo** le va a recaer la responsabilidad de conseguir y completar la adquisición correcta del lenguaje en todos sus alumnos y por ende, la prevención, la detección y la intervención para conseguirlo. Se planifica y programa como objetivo el aprendizaje de la lengua, medio imprescindible para la adquisición de otros aprendizajes.

Así mismo, el contexto educativo se reconoce como el idóneo para la **detección** de las alteraciones del lenguaje a través de la observación y posiblemente el único medio para detectar la problemática en su contexto natural. Las múltiples posibilidades de interacción que ofrece el aula y las observaciones sistemáticas realizadas por el maestro harán que se vaya teniendo una perspectiva clara de la competencia y actuación lingüística del alumno en distintas situaciones, que, al compararla con las observaciones de otros adultos familiares y profesionales, ayudarán a detectar y delimitar la dificultad del alumno, si es que existiera.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

La intención de mejorar y controlar la eficacia de la comprensión por parte del adulto supone ayudas importantes para la imitación y el aprendizaje del lenguaje, proporcionando al niño instrumentos expresivos cada vez más elaborados. El nivel óptimo de interacción entre ambos, niño-adulto, es descrito por Bruner (1989) en relación a lo que él llama *andamiaje*, refiriéndose a la ayuda que presta el adulto al niño en un proceso de aprendizaje, desarrollando así la idea de Vigotsky (1964) sobre este mismo proceso y las llamadas zonas de desarrollo próximo.

Cuando el niño ha completado su proceso de adquisición y aprendizaje del lenguaje, el adulto se retira y permite que sea él mismo el que utilice esos conocimientos en la comunicación con los demás, favoreciendo la expresión libre y creativa de sus ideas.

Podemos concluir señalando que es el niño con su intervención activa, quien provoca una adaptación del lenguaje del adulto que, casi siempre se hace mediante feed-back correctivo, permitiéndole así confirmar, informar o completar su hipótesis inicial. A continuación, el niño tratará de imitar la acción comunicativa del adulto.

Resumiendo diremos, que la influencia del medio, sobre todo el familiar a su vez condicionado por el ambiente sociocultural en el que está inmerso, va a ser determinante, según Monfort, (2001) en el desarrollo global del niño y en su evolución lingüística, en particular.

9.3.3. Etapas evolutivas en la adquisición del lenguaje

El estudio evolutivo del proceso normal de la adquisición del lenguaje sólo puede secuenciarse en dos etapas diferenciadas a efectos metodológicos, ya que es un proceso ininterrumpido, y posible gracias a las semejanzas que presentan entre sí las diversas lenguas, y a la práctica regularidad temporal en su adquisición, por parte del niño. El conocimiento del **desarrollo normal del lenguaje** permite valorar, atendiendo a la variabilidad individual del niño, en qué fase de la evolución se encuentra, para poder

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

intervenir eficaz y tempranamente, previniendo así cualquier posible alteración en el proceso.

Se puede analizar el lenguaje en dos vertientes: comprensiva y expresiva. El proceso de comprensión se manifiesta a través de las asociaciones, el razonamiento y el seguimiento de órdenes que el niño realiza. Por otra parte, si se habla de expresión, se hace referencia al lenguaje que el niño es capaz de producir, o de manifestar. Este puede ser de forma verbal (palabra) o no verbal (gesto).

Como se ha visto en epígrafes anteriores, debemos tener en cuenta tres aspectos fundamentales:

Formales: se refieren a la utilización correcta de signos y a su correcta estructuración en unidades superiores; Semánticos: procesos mediante los cuales las palabras van adquiriendo significado y Funcionales, nos referimos a utilización del lenguaje con el propósito de conseguir adaptarse e interactuar progresivamente con su medio.

Dickinson, McCabe y Essex (2006) señalan que la adquisición del lenguaje en todos sus componentes (léxico, semántico, sintáctico, fonológico y pragmático) en edades tempranas es fundamental, ya que es el modo a través del cual se configuran la función comunicativa y representacional.

Desde cada marco teórico se intenta explicar tal adquisición y desarrollo, como se ha desarrollado en el epígrafe anterior; no obstante, se puede decir que nacemos con una base neurológica capaz de permitir la fonación, poder usar léxicos y reglas semánticas y utilizar el lenguaje de forma correcta con la intención de conseguir el fin propuesto.

Cuadro nº 43: El enfoque de algunos autores sobre los periodos en la adquisición y desarrollo del lenguaje

Brooks	El desarrollo normal pasa por la superación de los siguientes estadios: <u>Del azar</u> : el niño experimenta con los sonidos como expresión de estados de agrado-desagrado. <u>Unitario</u> . Se emiten los sonidos intencionalmente con expresiones cortas. <u>De expansión</u> : de lo general a lo más preciso. <u>De la conciencia estructural</u> : va dando forma a todo lo aprendido, generalizando
---------------	---

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

(1970)	patrones y reglas y expande su lenguaje. <u>De automatización de la gramática del lenguaje:</u> puede intercambiar palabras y frases de una estructura a otra. <u>Creativo:</u> en comunicación no se limita a imitar sino que crea su propio lenguaje (pandillas).
Piaget (1970)	Divide la evolución del lenguaje en tres períodos: El uso del monólogo y el monólogo colectivo (2-5 años). necesidad de comunicarse consigo mismo y dirigir la acción. (5-7 años) se realiza la asociación del interlocutor a la acción o al pensamiento. (+7 años) existe la discusión verdadera (pensamiento abstracto). Distingue también dos tipos de lenguaje: <ul style="list-style-type: none">• <u>El lenguaje egocéntrico.</u> El niño no se preocupa de su interlocutor, no intenta influir. Distingue tres categorías:<ul style="list-style-type: none">- ecolalia o repetición de sílabas- palabras por puro placer- monólogo o expresión de sus pensamientos en voz alta- monólogo colectivo, con dos o más niños• <u>El lenguaje socializado.</u> Es un verdadero diálogo, el niño ya ha internalizado al otro. Establece 5 categorías:<ol style="list-style-type: none">1. Respuestas emitidas ante preguntas2. Preguntas hacia otro3. Ordenes, peticiones, amenazas4. Crítica (más afectiva que racional)5. Información con intercambio de pensamiento
Slobin (1971)	La adquisición estructural comenzará sobre el año y medio y sigue la siguiente secuencia: Expresión de dos palabras que no formando estructura se organizan en función de la palabra pivote (más pan, más leche...) Construcciones jerárquicas (utiliza más de dos palabras Regularizaciones de todos los verbos ("ande" por anduve) Transformaciones que realiza el niño para transmitir sus pensamientos, crea modo de comunicar.
Serrano González (2006)	3 años: <ul style="list-style-type: none">- <u>Comprensión:</u> Entiende las preguntas y responde. Comprende y realiza dos órdenes sucesivas.- <u>Expresión:</u> Usa oraciones compuestas y complejas. Experimenta juegos de palabras y usa con frecuencia giros gramaticales. Manifiesta capacidad de contar historias mezclando ficción y realidad. Explica acciones representadas en láminas. Segunda edad interrogadora: Muestra interés por el "para qué" de las cosas y observa si las respuestas coinciden con sus propios planteamientos. Comienza el monólogo colectivo. 3 años y medio: <ul style="list-style-type: none">- <u>Comprensión:</u> Contesta a dos preguntas seguidas. Puede realizar tres

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

	<p>órdenes consecutivas.</p> <ul style="list-style-type: none">- <u>Expresión</u>: Puede nombrar todas las imágenes conocidas y representadas en una lámina. <p>4 años:</p> <ul style="list-style-type: none">- <u>Comprensión</u>: Culmina el empleo de la interrogación, el cómo y el porqué.- <u>Expresión</u>: Tiende a superar el estadio infantil del lenguaje. Realiza combinaciones gramaticales de estructura compleja y compuesta, formando oraciones largas de alrededor de diez palabras. <p>5 años:</p> <ul style="list-style-type: none">- <u>Comprensión</u>: Nivel de comprensión muy alto.- <u>Expresión</u>: Desaparece el carácter infantil. Realiza preguntas que denotan tendencia al paso del egocentrismo a la socialización, aunque condicionado por sus propios puntos de vista.
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Serón y Aguilar, (1992); de Serrano González (2006).

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005, p.94) señalan:

"En general, el patrón de desarrollo del lenguaje es el mismo. Sin embargo, aunque la secuencia es similar, los ritmos de desarrollo varían sobre todo, respecto al desarrollo de las palabras. Hay notables variaciones en cuanto al tamaño y contenido de los léxicos infantiles, no sólo de un niño a otros, sino también entre niños y niñas". (p.94)

Por tanto, en este epígrafe se presentan los hitos evolutivos comúnmente aceptados, e igualmente se verá cómo se lleva a cabo la evolutiva de cada uno de los componentes del lenguaje, sabiendo que la función del lenguaje siempre se adelanta a la adquisición de la forma y es lo que la posibilita.

9.3.3.1. Características generales de la Etapa prelingüística.

En esta primera etapa se considera el desarrollo del lenguaje siempre ligado al proceso de socialización, ya que el niño, antes de emitir los primeros vocablos significativos, es capaz de comunicarse a través de gestos, sonrisas, expresiones faciales, etc. El acto de comunicación se inicia con el llanto, considerado más un reflejo, y a través de él, hace el primer uso de su aparato fonoarticulador.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

En el primer mes de vida, los niños ya prestan atención a los sonidos y progresivamente van respondiendo al habla de los adultos de manera más clara y definida, vuelven la cabeza cuando oyen hablar, sus ojos parecen buscar a la persona que habla y comienzan a emitir las primeras vocalizaciones, que serán la base para realizar los patrones consonante-vocal, que no serán efectivos hasta los tres meses de vida.

Estos sonidos, según Serón y Aguilar (1992), Bautista Salido (2010), tratan de expresar sus necesidades primarias, son gritos inarticulados e imprecisos que, gracias a la maduración del sistema nervioso, (Portellano et al, 1997) dan paso a los *prefonemas* por el control de lo auditivo- fonético.

A través de estas manifestaciones, responde a los gestos y palabras de los adultos con sonrisas, inicia una comunicación afectiva imprescindible para el desarrollo posterior del lenguaje oral. Empieza a emitir balbuceos con contenido expresivo tales como enfado, sueño, dolor, etc. Se debe resaltar la coincidencia de esta aparición conjunta. Comienza a construir la base de la pragmática, es decir, el uso del lenguaje como vehículo de comunicación emocional y afectiva con el adulto.

Sobre los 6 meses y en adelante, repite sílabas dando sensación de complejidad, pero no son más que ejercicios bucofonatorios que le permiten explorar las posibilidades de su aparato fonoarticulatorio, y aprender a controlarlo de forma gradual. Estas actividades se producen en todos los niños, independientemente de su lengua materna, y no necesitan estimulación, sino que se realizan por el placer y juego, no con intención comunicativa.

La combinación de estos sonidos según su facilidad de articulación, dará lugar a las primeras sílabas. Poco después, dependiendo de la dificultad desde el punto de vista sensoriomotor, frecuencia de aparición y capacidad de proporcionar información irá completando todo el sistema fonológico. Sin embargo, siguiendo a Rondal, (1982), se articulan sonidos que podrían permitir al niño aprender cualquier otra lengua.

Respecto a la **función y contenido** del lenguaje, entre los **9 y 12 meses** se producen las primeras palabras, y se puede entender que comienza una fase de desarrollo del lenguaje en la que se van distinguiendo los patrones de la entonación, ascendentes y

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

descendentes, las inflexiones de la voz y el ritmo empiezan a tomar forma para expresar secuencias afirmativas, preguntas o llamadas de atención, énfasis y emociones. Se observa claramente la intención comunicativa y se pone de manifiesto en cada uno de estos actos de producción del habla.

Entre los 12 y 18 meses comienza a imitar las palabras oídas al adulto, su vocabulario habitual consta de unas 20 palabras. Alrededor del año y medio el niño ya articula palabras completas con sentido, que adquieren el significado de palabra- frase, es decir una sola palabra puede significar toda una frase. Es el periodo de *habla holofrástica*. Esta característica, más allá de los 18 meses, pudiera ser indicativo de la existencia de alguna alteración o dificultad que se debería especificar.

9.3.3.2. Características generales de la Etapa lingüística.

Es a **partir de los 18 meses** cuando espontáneamente empieza a construir frases de dos palabras que se presentan en una especie de **estilo telegráfico**. Utiliza las palabras que proporcionan más información, es decir, máxima comunicación con mínimo esfuerzo, *máxima economía*. El desarrollo de lenguaje comprensivo siempre se adelanta al lenguaje expresivo; aunque comprendan un número aceptable de palabras, sólo expresan las que signifiquen objetos que puedan manipular.

Siguiendo a Monfort, (2003), el niño comienza a dar un significado permanente a determinados sonidos y a usarlos para designar determinados conceptos. Debe ser consciente de que la cadena de sonidos puede segmentarse (base de la conciencia fonológica), y algunos de ellos se van a repetir en contextos y situaciones comunicativas semejantes. Es en la **interacción** con los adultos y en la **imitación** cuando irán matizando, dominando y perfeccionando su vocabulario.

Comprende el significado de expresiones completas, y conforme emplea una palabra en contextos diferentes, y vea aprobado y reforzado su uso, **generaliza su significado** comenzando a formar el concepto, libremente asociado al principio en su pensamiento.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

En esta etapa es importante considerar cómo usa las palabras y su valor semántico, puesto que existe una amplitud semántica enorme para cada vocablo. Para que se dé esta generalización se piensa en la importancia de los primeros juegos y las rutinas de la vida familiar.

Las sílabas en las palabras han de estar dispuestas en el lugar adecuado para que la palabra sea correcta. (Santiuste, 1982). **La ordenación correcta de las palabras** en la frase también supone complejidad y en un principio lo hará al azar. Después de adquirir un número determinado de palabras, las hará fijas en su discurso, actuando libremente las demás de su vocabulario. Monfort, (2003) sugiere que el contexto situacional viene a suplir generalmente, la ambigüedad de la frase. El adulto no suele encontrar muchas dificultades para comprender al niño, puesto que además, usa gestos de apoyo de forma inconsciente para comunicarse con él.

A **partir de los 30 meses** la construcción de palabras se hace más numerosa, con estructura simple todavía ya que no suelen contener artículos, adverbios, preposiciones, coordinadas y subordinadas, etc. Es un lenguaje para la acción inmediata. Las palabras que implican relaciones y operaciones no aparecen todavía, ya que parecen exigir un nivel de desarrollo cognitivo y dominio de la función simbólica que el niño aún no ha alcanzado. A partir de este momento, en los meses siguientes, el incremento de vocabulario es tan rápido que se puede pasar a más de 100 palabras alrededor de los veinte meses, a alcanzar las 300 a los dos años, y cerca de las 1000 a los tres años.

Esta brusca explosión de la producción lingüística parece coincidir con una etapa de maduración neurológica.

Hacia los 4 años el lenguaje del niño está bien establecido, aunque todavía muestra desviaciones de la norma con respecto al lenguaje adulto, más en estilo que en aspectos gramaticales. (Nieto, 1990; Clemente, 2000)

9.3.4. Desarrollo de los sistemas lingüísticos: Pautas evolutivas en los aspectos funcionales y formales del lenguaje

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

En este apartado se muestran los hitos evolutivos en cuanto al desarrollo de los aspectos funcionales del lenguaje, que se adelantan siempre a los aspectos formales. Menciona aparte se merece el desarrollo de la competencia semántica, que se sitúa a caballo entre los aspectos formales y funcionales.

9.3.4.1. Adquisición y desarrollo de los aspectos funcionales

Los aspectos funcionales son básicos en la evolución del lenguaje, pues la intención de comunicarse es previa a la utilización de las formas. Nos estamos refiriendo a los indicadores que determinan qué tipo de lenguaje conviene en un contexto dado y a la elección de las expresiones apropiadas para manifestarlo, según sea el interlocutor que se tiene en frente. El niño, hasta que llega a utilizar el lenguaje oral, según Busto, (2007) y se hace entender a través de gestos y empieza a comprender los mensajes.

Las primeras funciones comunicativas (Halliday, 1983) que aparecen son las que le reportan un refuerzo inmediato; de petición o rechazo, apelativa e instrumental. Realmente es la función pragmática la que hace emerger el desarrollo de los otros componentes del lenguaje, al dotarlo de la intencionalidad y carga afectiva necesarias.

La comunicación lingüística tiene que partir de una motivación e intencionalidad comunicativa y las adquisiciones lingüísticas han de poderse adaptar a una comunicación interpersonal, con distintos interlocutores y en diferentes contextos comunicativos. De ahí la importancia de la interacción y de los contextos de aprendizaje que se ha visto en epígrafes anteriores.

A través del componente pragmático se expresan emociones diferenciadas, no sólo a través del lenguaje oral sino también de la expresión corporal. Asimismo, el lenguaje actúa como factor regulador y estructurador de la personalidad y del comportamiento social, ya que cuando el niño tiene cierto dominio del lenguaje es capaz de comportarse y expresarse de forma diferente en distintas situaciones.

Piaget, (1970) concluyó que el nivel del niño es inferior al adulto en lo que se refiere a la utilización de las funciones pragmáticas, pues no contiene todas las informaciones

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

necesarias para la buena comprensión del oyente. Sólo hacia los 6-7 años, el niño desarrollará su capacidad para establecer diferencias entre su percepción y la de los otros. Cuando el niño adquiera aptitudes metalingüísticas podrá discernir las ambigüedades, hacer rimas, juegos de palabras.

Es por esto que se estudia el desarrollo de los aspectos funcionales ligado al de los formales, ya que el desarrollo de ambos, aunque no transcurre completamente paralelo, se influyen de manera recíproca, al ir ayudando cada uno con su desarrollo, la facilitación del desarrollo de los demás componentes.

En este proceso, la estimulación exterior es fundamental debido a que el lenguaje oral aparece de forma natural por una serie de intercambios del niño con el entorno, sin que haya una enseñanza sistemática del mismo (Larraga, 2011).

Por ello, la lengua se enseña y aprende, a través de la comunicación del niño con el adulto. Durante los primeros años, esta comunicación conlleva una serie de características en el modo en el que se expresan los adultos con el niño que se llevan a cabo de forma natural. Algunas de ellas son: se habla más despacio, se cuida la pronunciación, la entonación se hace más expresiva, se repite con frecuencia parte o todo el enunciado, el adulto hace constantes referencias al contexto, indicando o utilizando objetos concretos y se utilizan más gestos y mímica.

El niño por su parte, aprenderá primero las palabras que le ayuden a resolver sus problemas y cubrir sus necesidades cumpliéndose así la ley de "máxima eficacia con mínimo esfuerzo".

En resumen, podríamos afirmar que tiene que darse un equilibrio entre la motivación, la interacción, las experiencias del entorno y el grado de madurez que permitirá al niño interesarse y dominar el lenguaje.

9.3.4.2. Adquisición y desarrollo de los aspectos formales del lenguaje

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Se refieren a la correcta utilización de los signos y estructuración en unidades superiores. Las disciplinas que se encargan de su estudio como se vio en un epígrafe anterior son: Fonología, apoyada por la Fonética, Morfología y Sintaxis.

a) Desarrollo del sistema fonológico

Las teorías sobre el desarrollo fonológico, Garayzábal-Heinze, (2006) son básicamente cuatro, y se corresponden con las corrientes generales teóricas sobre adquisición del lenguaje que se vio en un epígrafe anterior:

1. *Corriente conductista*: parte del supuesto de que los sonidos se aprenden por imitación y reforzamiento diferencial (Winitz, 1969).
2. *Corriente estructural*: Hacen especial hincapié en la separación entre la etapa del balbuceo y la aparición del primer lenguaje y el desarrollo fonológico, gracias a un sistema de oposiciones y contrastes entre los sonidos. Existen relaciones interlingüísticas regulares entre la distribución de los sonidos del habla y el orden en que diferentes sonidos eran adquiridos. Según Jakobson (1941), la oclusiva bilabial sorda [p], las nasales y la vocal [a] se encontraban en todas las lenguas y eran los primeros sonidos en ser adquiridos.
3. *Corriente prosódica*: Tiene en cuenta los aspectos perceptivos de los sonidos suprasegmentales (acento y prosodia). Según (Waterson, 1971); Monfort, (2003) los niños con mucha rapidez asimilan la entonación, y son capaces de usar patrones de entonación sin producir emisiones segmentadas de rasgos fonéticos. Además prestan atención a los patrones de acentuación y resaltan en sus emisiones las sílabas tónicas.
4. *Corriente de la Fonología Natural*: se defiende la idea de que la adquisición fonológica no es un proceso acumulativo, sino de pérdida gradual de procesos fonológicos de simplificación del habla adulta, que se producen entre los 18 meses y los cuatro años (Stampe, 1969; Ingram, 1976).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Estas corrientes son de carácter universal, pues intentan explicar el desarrollo fonológico a partir de características que se suponen comunes a todos los niños de cualquier lengua. La progresión fonética-fonológica comienza con la manifestación de sus necesidades e irá completándose conforme se realice la maduración del sistema nervioso y el ambiente sea estimulante.

Cuadro nº 44: Características del desarrollo fonológico de cada una de las etapas

PRINCIPALES ESTADÍOS DEL DESARROLLO FONOLÓGICO		
Edad	Estadio Fonológico	Etapas Lingüística
0-6 Meses	Vocalizaciones no lingüísticas relacionadas con hambre, dolor, placer Vocalizaciones no lingüísticas: gorjeos... que pueden formar parte de las protoconversaciones con el adulto. Balbuceo rudimentario	Comunicación prelingüística (Sensoriomotor)
6-9 Meses	Balbuceo constante, curvas de entonación, ritmo y tono de voz variados, y aparentemente lingüísticos. Balbuceo rudimentario y Balbuceo canónico??	
9-18 Meses	Posible aparición de segmentos de vocalización que parecen corresponder a las primeras 50 palabras. Balbuceo mixto.	Holofrases
18 M - 4 Años	Construcción del sistema fonológico. Puesta en marcha de "procesos" fonológicos y modificaciones <ul style="list-style-type: none">◆ Sustitución de sílabas◆ Asimilación◆ Simplificación de la estructura fonológica	Telegráfica Frases simples
4-6-Años		Frases complejas

Fuente: Elaboración propia a partir de Ingram, (1976); Clemente, (2000)

La **globalidad del proceso de adquisición de los fonemas** no es una cuestión de unidades que se van agregando unas a otras. El análisis fonológico revela la existencia

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

de un sistema propio del niño que se manifiesta sobre todo, en las modificaciones sistemáticas que introduce en las palabras del adulto. Monfort, (2003).

Hay que distinguir entre el **sistema de percepción**, mediante el cual el niño es capaz de apreciar con corrección los contrastes acústicos del lenguaje de los demás adultos y que le permite diferenciar dos fonemas, Clemente, (2000), y **el sistema de producción** que aplica a su propio lenguaje, y que a veces no le permite disociar los dos fonemas al intentar articularlos, propio del tiempo prelingüístico.

Existe un **orden de aparición** de los fonemas y unas estructuras de desarrollo muy definidas, casi iguales en todos los países, aunque el ritmo de adquisición sea muy variable de un niño a otro.

En el balbuceo infantil ya aparecen las oposiciones básicas. A partir de estudios de Lewis, Llorach y Jacobson se sabe, según Monfort, (2003) que el niño parte de ciertas **oposiciones fundamentales**, tales como:

- Apertura máxima (a)	- Apertura mínima (b, p, m)
- Pronunciación oral (p)	- Pronunciación nasal (m)
- Punto de art. Labial (P)	- punto de art. Dental(t)

Gracias a una serie de adaptaciones que realiza por el feed-back que recibe, va afinando cada vez más su capacidad articulatoria, a partir de oposiciones diversas. La adquisición de un nuevo fonema supone la adquisición previa de otro u otros que le son anteriores, y del cual saldrá una nueva oposición.

Cuadro nº 45: Pauta general en La adquisición de los distintos fonemas

Sistema vocálico	Fonéticamente las vocales son los sonidos que representan mayor abertura de la cavidad bucal, frecuencias más altas, mayor vibración y máximo de armónicos. Lo que diferencia unas vocales de otras es su timbre, y depende de la posición de los órganos en su articulación. El aire no encuentra ningún obstáculo al salir.	
Grupo inicial	m ,d	p,b,m,t, sólo sílabas directas (c-v)
1º grupo de	p, b, t, n	l,n,ñ,d,j,k,g. Se añaden sílabas inversas (v-c) y mixtas (C-V-C)

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

diferenciación		con n y m.
2º grupo de diferenciación	g ,k, w	s,f,ch,ll
3º grupo de diferenciación	r, s, h	z. Se añaden sílabas inversas y mixtas con s y sinfones (CCV) con l.
4º grupo de diferenciación	l, r	r y rr. Se añaden sílabas inversas y mixtas con l.
5º grupo de diferenciación		se añaden sinfones con r, combinaciones de tres consonantes

Fuente: Elaboración propia a partir de Bosch, (1984); Monfort, (2003).

Serra (1979), muestra el siguiente orden de adquisición (valor objetivado por la cantidad de errores de pronunciación):

- Las nasales (m, n, ñ) serían los fonemas de más fácil pronunciación.
- Las oclusivas (p, b, t, d, k, g) le seguirían en dificultad.
- A continuación las fricativas (f, θ, s, y, x).
- Los grupos consonánticos.
- Finalmente líquidas y vibrantes (r, ʎ, l, λ).

En este proceso de adquisición del sistema fonológico, el niño utiliza una serie de estrategias más o menos distorsionantes, llamadas **modificaciones**, para aproximarse a las palabras y/o a los sonidos de las palabras que forman parte del repertorio parejo a la incorporación de todas ellas al sistema conceptual, y por tanto, a su léxico expresivo, que no comprensivo.

Entre los **dos y los cuatro años** el niño adquiere progresivamente el sistema fonológico español. Se considera "normal" encontrar dificultades para sílabas complejas hasta los 5 años, y para la pronunciación correcta de la /r/ hasta los 6. Bosch, (1984).

Cuadro nº 46: Tipos de modificaciones que realiza el niño

Las modificaciones pueden aparecer bajo la forma de:	
Reduplicaciones	una repetición completa de una sílaba [tote] en lugar de (coche);[sasao] en lugar de (cansado); [pipa] en lugar de (tripa)
Omisiones	constituyen la condición necesaria de la repetición de las palabras. Supresión de sílabas: [tana] por (ventana); [tate] por (chocolate); [jatá] por (ya está)

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

	Supresión de consonantes en posición media y final: [anne] por (grande); [oxo] por (rojo); [wéBe] po (llueve).
Sustituciones	reemplazan un fonema no integrado por un fonema próximo (punto de articulación próximo). [peo] por (feo); [ti] por (sí); [taato] por (zapato); [papoko] por (tampoco); [péjo] por (perro); [pjato] por (plato); [méno] por (bueno); [ponito] por (bonito); [Oópa] por (sopa); [séna] por (cena)
Asimilaciones	facilitaciones articulatorias que consisten en que el fonema peor adquirido es reemplazado por el que está mejor adquirido (independientemente de las posiciones). [téte] por (leche); [kakájo] por (caballo).

Fuente: Elaboración propia a partir de Bosch, (1982, 1984) Clemente, (2000); Monfort?

El **sistema productivo** del niño es siempre un sistema cerrado y completo, aunque no coincida con el del adulto. Esto significa según Monfort, (2003), que cada nueva adquisición modifica la totalidad del sistema fonológico anteriormente adquirido. Bosch, (1982,1984) realiza un trabajo de identificación de los procesos de facilitación más frecuentes en cada tramo de edad, y los que pueden considerarse como sintomáticos de retraso.

b) Desarrollo del sistema morfosintáctico.

A **nivel sintáctico** se puede decir que el desarrollo gramatical comienza por un periodo de la *holofrase*, seguido de frases telegráficas, hasta llegar al final del desarrollo gramatical. A los doce meses, surge la primera palabra reconocible, siempre con significado para él. Se dice que el desarrollo sintáctico empieza cuando el niño construye "oraciones" de dos palabras que adquieren significado de toda una frase, esto ocurre con mayor frecuencia alrededor de los veinte meses, y es en esta época, cuando el niño comprende prácticamente todo lo que dice. A los veinticuatro meses, el niño empieza a producir frases con organización gramatical.

La evolución del lenguaje entre los 2 y 3 años se caracteriza por el acceso a **la asociación de dos o más palabras**. Es el comienzo de la llamada fase lingüística. Este hecho es realmente interesante ya que plantea el problema de la **relación semántico- sintáctica** de la palabra en la frase, es decir, de la organización del enunciado según la función que se pretende. El niño, sin aparente instrucción, llega a dominar las reglas que rigen la organización secuencial de los enunciados.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Según el principio de generalización contextual, señala que el niño marca la posición de una palabra o un grupo de ellas en los enunciados de los adultos y tiende a utilizar después esa palabra en el mismo lugar o contexto. Por tanto no lo hace al azar. Muy pronto, marca un pequeño número de formas verbales en el lenguaje del adulto y las utiliza en sus propias producciones: "nene ido"; "esto aquí", "¿cómo abre?"; "dormir no"; "no puede"; "nene aupita", etc.

Es necesario resaltar el momento de la **aparición de la frase gramatical**, cuyos elementos fundamentales son:

- a) **Entonación:** tiene una función sintáctica relevante ya que con la aparición del léxico, que el niño junta, le permite utilizar diferentes tipos de frases.
- b) **Sobregeneralización:** son errores que comete el niño que reflejan su sistema de organización lingüística. Tales son, aplicar una regla a elementos lingüísticos inapropiados, o aplicar una regla excepcional a la generalidad (vueló por voló).

Una vez que el niño aprende el empleo del sufijo -ido- para referirse al pasado, aplicará esta regla generalizándola a otros verbos irregulares, (p.ej. ha ponido, ha hacido, ha rompido etc.

Estas modificaciones demuestran que su aprendizaje se efectúa también, por deducciones de los principios que operan en su lengua, y por eso, pretende aplicarlos en situaciones nuevas.

- c) **Flexiones** o desinencias, son elementos variables que se añaden al radical de las palabras, según su posición en la frase y cuyo sentido pueden determinar.
- d) **Orden de las palabras:** determina el sentido de la frase. Un enunciado en español se compone generalmente de **S-V-complemento de objeto**; y el niño lo aprende muy deprisa y sabe que la importancia del complemento determina el orden de la frase.

Lo habitual en el **nivel morfológico** es que con bastante rapidez los niños hagan flexiones morfológicas con algunos elementos gramaticales que, por ser muy usadas, son fácilmente imitadas o muy apoyadas por los adultos y se aprenden precozmente. La razón de la rápida imitación de estas formas está en que describen hechos habituales en la vida de los bebés y sus madres.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Desde los 3 a los 6 años, el niño consigue dominar la estructura fundamental de su lengua materna sin demasiadas faltas sintácticas y morfológicas. Sin embargo, el proceso de aprendizaje todavía no está terminado. Después de los cuatro años, lo que queda por aprender es muy poco, únicamente o solo, estructuras sofisticadas.

Durante el resto de su vida, el niño desarrolla su vocabulario y profundiza en la comprensión de su significado por medio del acceso a determinadas estructuras gramaticales, como ocurre con las oraciones relativas con “que” y la referencia de los pronombres.

En esta investigación, no se describe exhaustivamente la evolución de varios aspectos morfemáticos (género, número, artículo, afijos, conjunciones, determinativos, etc.), ni el uso de las reglas morfológicas para la constitución y conformación léxica (posesivos, plurales, tiempos verbales, formas irregulares, etc.). Sí lo que resulta relevante en cuanto al tipo de vocabulario en el desarrollo comunicativo infantil.

- **Género:** Es el primer morfema que hacen los niños. La razón sencilla es que se forma en castellano cambiando solo una vocal.
- **Número:** La adquisición de los plurales está lograda a los tres años. Sólo se detectan pequeños errores con el alomorfo -es-.
- **Los elementos del castellano:**
 - *Artículo:* Antes de los tres años, el niño diferencia las oposiciones de género y los plurales.
 - *Pronombres personales:* Las primeras apariciones pronominales no son segmentadas, sino que proceden de imitaciones globales, por lo que es difícil descubrir cuando se expresan autónomamente. Los pronombres posesivos son más precoces, los de primera persona son también muy rápidos y los grupales son propios de más de cuatro años.
 - *Preposiciones:* Las más sencillas son las de lugar, seguidas de las de instrumento (con), las de tiempo (hasta) y las últimas son las de causa (para, desde, sin). Su uso se afianza para los mayores de cuatro años. La aparición de las primeras conjunciones se da entre los dos y los cuatro años, las subordinadas aparecen más adelante.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- *Las formas verbales:* Los verbos son más difíciles de aprender que los sustantivos, las razones en opinión de Bowerman (1978) y Gentner (1978), en el valor semántico – relacional que tienen los verbos, frente al valor semántico-referencial de los sustantivos.

La evolución del sistema verbal del castellano según Gili (1972) en edad preescolar:

- El imperativo está consolidado.
- Abundante empleo de presente de indicativo.
- Uso normal a los cuatro años del imperfecto.
- Consolidación, antes de los cuatro años, del indefinido.
- Uso abundante del pretérito perfecto.
- El futuro es muy escaso, se sustituye por la perífrasis.
- Un solo ejemplo de condicional.

De los 24 a los 36 meses, aparecen el imperfecto, los futuros con (V+a+Inf) y con –rá; las combinaciones entre (estar + gerundio) y (querer + infinitivo), y el pluscuamperfecto.

Con respecto a las Funciones verbales en lenguaje infantil, lo interesante no es detectar la frecuencia de uso, sino **su valor de uso**, es decir para qué lo utilizan. En este caso, Carranza, Ródenas y Brito (1991), registran que el Imperativo se usa en órdenes y peticiones; en llamadas de atención. Se diferencia de las anteriores en que no piden colaboración a la acción real (se usan en situaciones de juego). En órdenes dadas a los objetos, el niño ejerce de hablante y de oyente a través de ejecuciones fantaseadas en los objetos.

- El Presente de indicativo es el más usado. Describe la propia acción y con él expresan lo que hacen a la vez que lo hacen. También para hacer preguntas: el niño con cierta frecuencia pregunta sobre lo que ve. Presentes dirigidos al interlocutor: (“quiero yogur”, “eso es un reloj”, “yo no quiero”).

- Formas no personales, Infinitivo y Gerundio y las Formas perifrásticas: A los tres años se inicia la perífrasis con valor obligatorio {tener+ que+ Vo}. Suelen expresar futuro.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Los tiempos del pasado: muy cerca de los tres años, se introducen los pasados. Imperfectos e indefinidos, se usan una vez sobrepasados los cuatro años.
- Los futuros: la complejidad del futuro procede de la dificultad cognitiva de hipotetizar sobre realidades futuras. El futuro infantil por excelencia, es el auxiliar "ir", delante de un verbo de contenido.
- Los subjuntivos: es el modo de la irrealidad, por este motivo es complicado para el uso infantil. Los usos más frecuentes son con valor imperativo y con conectivas en oraciones de estilo indirecto. Los usos correctos en las situaciones que lo exigen, solo empiezan a ser generales a partir de los seis años.

Resumiendo, entre los dos o tres años ya se registran oraciones múltiples, que según Clemente, (1982), las más tempranas aparecen en forma de secuencias de frases. Las oraciones comparativas, condicionales y modales no aparecen antes de los cuatro años. Finalmente, se afianzan a los cinco años, la disyuntiva "o" y el estilo indirecto.

En opinión de Karmiloff- Smith (1986), los cambios de orden son más que modificaciones estilísticas e implican información compleja y nueva, que debe poseerse para comprender el correcto significado de la frase. Así mismo, Gili (1972) encuentra que en las edades preescolares, los niños cofunden los valores causales y finales hasta los seis o siete años, todos los usos sintácticos habituales en los adultos, excepto la disyunción.

10. DESARROLLO DE LA ORGANIZACIÓN SEMÁNTICA

Este epígrafe se desarrolla en profundidad, ya que forma parte central del estudio que nos ocupa. Vemos qué significa y cómo se desarrolla el vocabulario en los niños.

En un primer apartado nos ocupamos del periodo comprendido desde el nacimiento del niño hasta aproximadamente los 3 años, edad clave en la evolución semántica, ya que la base de la comprensión y expresión conceptual queda ya establecida.

A partir de los tres años, y correspondiendo con el 2º ciclo de la Educación infantil, se produce una brusca explosión de vocabulario que parece coincidir con un periodo de

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

maduración neurobiológica en el niño. La influencia del contexto es clave para el desarrollo del lenguaje oral y señalamos la influencia determinante de la familia y la escuela como agentes de interacción y compensación en la adquisición de vocabulario.

10.1. EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO 0-6 AÑOS.

La adquisición del significado o desarrollo semántico es una cuestión que presenta dificultades en su estudio; y lo es, porque el niño adquiere las estructuras semánticas a partir de las sintácticas; comprende el significado de muchas palabras por el contexto y forma en que se construye la oración; para él, léxico (vocabulario) y semántica (significado) se dan unidos. Como hemos visto, en el niño se construye el vocabulario a partir de los nombres dados a objetos concretos y de su entorno, no existiendo correspondencia exacta con los significados de los adultos. (Nelson, 1988).

El lenguaje es la expresión más compleja y diferenciada de una función específica del hombre, la simbólica, es decir, el sistema lingüístico que representa un *significado* por medio de un *significante*, cuya naturaleza está claramente disociada de la del significado. Gallardo y Gallego, (2000) definen la semántica como:

“la parte de la lingüística que estudia la significación de las palabras de una Lengua. Dentro del componente semántico podemos considerar al léxico como el conjunto de palabras de dicha lengua.”(p.69)

Como se ha visto anteriormente, la utilización y frecuencia de las palabras varía mucho según los niños, y estas variaciones individuales reflejan probablemente las condiciones de vida de cada uno, que están determinadas por su entorno particular y por factores inherentes a su personalidad. En nuestro estudio analizaremos estas variables en relación con el nivel de vocabulario de los niños.

Algunos autores sitúan el inicio del desarrollo semántico en los primeros sonidos con intención que emite el niño, mientras que otros cuentan este desarrollo semántico desde las *holofrases* o frases de una sola palabra, denominadas así por McNeill, (1970).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Como se ha visto en el desarrollo morfosintáctico, las primeras palabras que articula el niño tienen la función de designar, de expresar y de ordenar. Frecuentemente constituidas por dos sílabas idénticas, (reduplicación), a su vez por una consonante y una vocal, el niño las utiliza para designar toda una gama de objetos, basándose en una impresión de parecido. Es la llamada *sobregeneralización*.

Estas, según Clark (1974), se van reduciendo a medida que se afina la discriminación conceptual y a medida que percibe las diferencias entre los objetos y situaciones, va adquiriendo otras palabras de vocabulario. Los conceptos básicos se aprenden por oposición: alto-bajo, grande-pequeño, etc. y siempre y primero, de forma experimentada o vivenciada.

La base léxica del lenguaje del niño está constituida según Clemente, (2000); Monfort, (2003), por un sistema que codifica los objetos familiares concretos, las principales personas de su entorno, así como los estados y cambios de estado de estos objetos y personas, acciones que las personas efectúan sobre los objetos y los sentimientos inmediatos que manifiestan.

Cada vez que aparece un elemento nuevo de información sobre su universo, el niño tiende a **reestructurar** el sentido inicial de sus primeras palabras, lo cual implica un amoldamiento de lo conocido y no un simple aumento cuantitativo de palabras. Es la base del aprendizaje constructivista.

Por tanto, la organización semántica, la de los conceptos, se realiza a través de una serie de adaptaciones entre el niño y el mundo que le rodea desde su punto de vista, el de la representación que va haciendo de su mundo y de la comunicación que establece con él.

La función de representación que posee el lenguaje permite sustituir el objeto por la palabra. Este es el rasgo distintivo que diferencia el lenguaje de los seres humanos, del de los animales: la capacidad de simbolización.

10.1.1. Desarrollo inicial del vocabulario

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

"El aprendizaje del lenguaje no se explica si no se consideran, a la vez, las capacidades personales del niño y del ambiente social en el que se producen" Clemente, 2000: 63.

Antes de ser capaz de asociar una secuencia sonora particular a una clase particular de objeto, El niño tendrá que tener el concepto del objeto, es decir, hacer la distinción entre objetos y contexto, la situación, y así mismo, tener la noción de que una palabra designa el mismo objeto independientemente del lugar, de la posición, momento, etc. (Clark y Clark, 1977; Clemente, 2000; Monfort, 2003). Por tanto, deberá darse cuenta de que los atributos son independientes de los contextos, y por último, deberá organizarse sobre la experiencia recibida en relación al objeto, es decir, cosas tocadas, vistas, oídas, gustadas y sentidas. Estamos hablando de la capacidad de formación de los conceptos. Es decir, para que un niño pueda entender y aprender a considerar un objeto, se necesitan los siguientes pasos:

- 1) Reconocer perceptiva y/o funcionalmente un objeto.
- 2) Conocer las propiedades de dicho objeto.
- 3) Conocer la organización y relaciones del concepto con otros conceptos, desarrollando un esquema organizativo y relacional.

La propia complejidad del proceso impide a veces, establecer correctamente correspondencias, clases y la diferenciación de la esencia misma del objeto.

Como se ha descrito en apartados anteriores, de los 10 a los 13 meses el niño aún permanece en la etapa prelingüística, y aprende el léxico a razón de una palabra cada vez. Sus enunciados están constituidos casi exclusivamente por palabras aisladas; estamos en la fase holofrástica. Es una edad en la que el crecimiento del nivel de vocabulario es muy llamativo y donde los niños infieren el significado de las palabras sin que los adultos les enseñen sistemáticamente. Se trataría según Owens Jr. (2003) de un "ajuste semántico rápido" que permitiría inferir conexiones entre la palabra y su referente tras una mínima exposición.

Evidentemente influye el número de veces que el niño oye la palabra, por lo cual la frecuencia de aparición de éstas en el lenguaje de literatura infantil es uno de los

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

factores que se tienen en cuenta en la selección de ítems de la *prueba de vocabulario infantil Vavel (2005)*.

Para tratar la información, nuestro sistema es complejo y selectivo, y para enseñar, definir y matizar el verdadero y completo significado de una palabra es necesario según Monfort, (2003) **diferenciarla** y **oponerla** a otros conceptos. Este proceso puede ocurrir de dos formas:

- a) El lenguaje, la palabra llega después de un primer contacto con el referente, con la realidad, después de vivenciarla, a través de una experiencia sensorio-motriz. (agua después de beber, pantalón, etc.
- b) El lenguaje se adelanta a las experiencias, o a la integración completa del significado, antes de su dominio definitivo (p.ej. hoy, mañana, nueve, mil, etc.

Al principio, una misma palabra, *holofrase* según McNeill (1970) en Clemente puede designar tanto un objeto como una acción o, más generalmente **toda una situación**. Como se ha visto anteriormente en el desarrollo morfosintáctico, las primeras palabras de vocabulario que adquiere el niño suelen ser **sustantivos**. Nombra aquello que forma parte directa de su universo, las personas y los objetos con los que está más a menudo en contacto.

También su léxico puede incluir algunas palabras que nombran acciones pasadas o presentes; incluso demandas de acciones o información. Sólo de vez en cuando utiliza verbos de acción, algunos términos adverbiales (p.ej. también, aquí, ya está) y onomatopeyas, que le resultan socorridos para resolver algunas situaciones.

Si los niños aprenden a hablar en situaciones muy estructuradas, se producirán menos errores en su lenguaje, pero este aprendizaje será mucho más lento.

El acercamiento de léxicos entre adulto-niño es un proceso gradual. Clemente (1995, 2000), señala la existencia de diferencias o errores en la construcción del significado de las palabras, tales como:

- ausencia de correspondencia entre significante y referente en el adulto

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- uso parcial del término o *sobrerrestricción*: el niño utiliza una palabra con un número de referentes inferior a los del léxico adulto (p.ej. su caballo de madera)
- sobre-generalización o *sobreextensión*: utiliza una misma palabra para referentes para los cuales el adulto utiliza varias palabras.

Cuando el niño usa uno de estos dos mecanismos, lo hace para cualquier palabra; utiliza ambos mecanismos según preferencias de objetos de su mundo cotidiano.

Según Luria (1975), Clemente, (2000) existen dos tipos de significado: *Significado referencial*, asignando palabras correctas a los objetos y el *Significado conceptual* además del referencial, al cual se aportan propiedades relevantes. Si las primeras palabras que aprenden los niños suelen ser nombres concretos de alta frecuencia de uso, el patrón de aprendizaje de vocabulario va modificándose con el tiempo (Muñoz López, 2001) y ocurre que los adultos con alto nivel de vocabulario muestran buena comprensión en palabras abstractas y de baja frecuencia.

Los niños entre cuyos enunciados iniciales predominan los sustantivos, tienen mejores pronósticos de evolución lingüística. La comprensión de los nombres implica el conocimiento de propiedades como forma, tamaño, función o localización. Clark (1973), sugiere que se aprenden primero en un significado espacial, y con posterioridad, se alcanza el valor temporal. Alguno de estos términos son espacio-temporales, por lo que resulta confuso otorgarles claramente significado espacial o temporal ("antes" y "después" y "primero" y "último" son términos más precoces temporalmente, mientras que "delante" y "detrás" se aprenden primero su significado espacial).

Los términos temporales requieren al menos el nivel de pensamiento concreto, por encima de los siete u ocho años.

Según Clark (1978), los niños alcanzan o aprenden los niveles básicos de vocabulario con gran número de palabras, y después, algunos de los términos subordinados o superordenados; es decir, tiene predominancia la organización horizontal frente a la vertical.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Ninio (1995), evidencia que los avances en el desarrollo pragmático correlacionan con la explosión del vocabulario, sugiriendo que ganancias en la cognición social permiten la adquisición de palabras a un ritmo mejor.

En este sentido se puede resaltar la relación mutua que existe entre los diversos componentes del lenguaje, y vemos cómo el avance en unos favorece el desarrollo de los otros, llegando a transcurrir de forma prácticamente paralela.

La *teoría de los rasgos semánticos* consiste en analizar la estructura interna del significado del signo lingüístico aislado, para demostrar la existencia de una estructura, en un conjunto de significados de términos que poseen una misma base significativa. Un estudio, Morales, (2013), trata de comprobar cómo la intervención sistemática y secuencial, basada en la teoría de los rasgos semánticos o de la complejidad semántica, favorecería la adquisición del vocabulario de campos semánticos.

En el siguiente cuadro nº 47 aparecen descritas las actividades propias del niño en relación a la adquisición y evolución de la función semántica en cada periodo de edad, desde que nace hasta los tres años, momento en que se produce una brusca explosión de vocabulario y un cambio en el desarrollo conceptual.

Cuadro nº 47: Desarrollo de la función semántica 0-3 años

1-4 meses	Las primeras realizaciones fonéticas, gritos o llanto, los primeros balbuceos no tienen contenido semántico diferenciado. A partir del 3º mes el niño va a conceder un valor diferenciado a los ruidos exteriores, según causa que los produce y a sus propias emisiones.
4 meses	Imitación de movimientos en presencia del estímulo.
7 meses	Comprensión de ciertos tonos e inflexiones de voz del adulto; emite sonidos muy diversos, inicia el balbuceo reduplicado. Reconoce a los adultos familiares y tiene miedo de los extraños.
10 meses	Responde a su nombre y a algunas consignas sencillas muy expresivas (no, ven...! Vocaliza de una forma más articulada e imita la melodía de las emisiones adultas.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

12 meses	Entiende algunas "situaciones"; intenta imitar ciertas palabras y ya dice de dos a tres palabras diferenciadas "mamá" para llamarla o pedir algo, "agua" para pedirla...; vocalizaciones muy abundantes (jerga).
18 meses	Comprensión mucho más extensa y siempre en situación; puede enseñar a petición del adulto, distintas partes de su cuerpo, varios objetos familiares e incluso obedece órdenes más complejas (abre la boca, pon la pelota en la mesa...) Empieza a pedir señalando y/o nombrando objetos. Manifiesta mucho interés por el lenguaje.
24 meses	Comprensión muy estable; la jerga comienza a desaparecer progresivamente. Dispone de varias decenas de palabras y empieza a emplear dos o tres de ellas juntas. Predominan los nombres de cosas y personas. Empieza a utilizar ciertos pronombres personales, mío, tú, yo... aunque con fuerte interpretación egocéntrica.
36 meses	Crecimiento muy importante del vocabulario; aprende palabras nuevas cada día; utiliza abundantemente el lenguaje, tanto cuando está solo como para comunicarse con los adultos.

Elaboración propia a partir de Monfort, 2003, (p. 46)

El niño de 3-4 años posee un cierto equipaje de experiencias sensorio-motrices, que aunque integradas generalmente de forma aislada, se suceden dentro de esquemas de interacción con los demás.

A pesar de la descripción de este cuadro estándar, hay niños que se salen de él por razones o factores diferentes; unos de tipo endógeno, propios del niño, o de tipo exógeno, de su ambiente social, sin por ello presentar otros indicadores de anomalía evolutiva o características patológicas. No obstante, hacia el final del sexto año, el niño según Nieto, (1990), debe haber superado algunas dificultades, como son:

- La generalización o extensión de significados (manzana=pelota)
- La invención de palabras con significado sólo personal
- Ecolalia o repetición de la última sílaba de la palabra que dice.
- Jerga ininteligible
- Lenguaje telegráfico (normal de los 18 meses- 3 años)

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Es conveniente hacer distinción entre la comprensión y la expresión en cuanto a la semántica se refiere. La comprensión inicial está limitada por las experiencias y conocimientos del niño y está ceñida al presente y al momento. Alrededor de los 18 meses más o menos, es cuando el nivel cognitivo supera el subestadio 6 del sensoriomotor piagetiano que describe Piaget (1957), cómo aquel en el cual el niño ya es capaz de buscar objetos que se le piden de otro lugar, no presentes en el aquí de la propuesta verbal. Se produce pues, la interiorización de las acciones, de primeros símbolos e intervención de nuevos medios a través de las combinaciones mentales.

Sachs y Truswell (1978), comprobaron que niños que estaban en el *estadio expresivo* de dos palabras, comprendían órdenes aunque no hubiesen sido nunca fruto de su experiencia; por lo tanto, especulan sobre la posibilidad de que el niño sea imaginativo y creativo, capaz de relacionar estructuras con elementos e intercambiarlos.

En cuanto al desarrollo de la expresión semántica, las primeras palabras suelen aparecer cercanas al primer cumpleaños, la fonología es sencilla (semejante al balbuceo), pero tiene significado para los adultos. Para los autores que analizan corpus lingüísticos, éstos utilizan criterios para reconocer estas palabras como tales:

- El valor pragmático.
- El carácter contextual de las emisiones.
- Parecido fonético.
- La combinación de dos o más de estos criterios.

Nelson (1973a), considera el primer nivel clave para el desarrollo del lenguaje, la llegada de las cincuenta primeras palabras; además coincide con el inicio de las emisiones de dos palabras. Siguiendo a Nelson (1985), Clemente, (2000) este primer nivel, tiene tres subetapas:

- Preléxica: 10 a 20 meses. Son las primeras emisiones reconocidas como prepalabras. (no denotan significado).
- Símbolos léxicos: 16 a 24 meses. Las emisiones son reconocidas como palabras.
- Fase semántica: 19 a 30 meses. Se produce la construcción de frases de dos palabras y la combinación de palabras entre ellas.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

10.1.2. Desarrollo de la función semántica y nivel de vocabulario en 3 - 6 años.

Es a partir de los tres años, cuando se produce una brusca explosión de vocabulario, que nos lleva a detenernos en esta edad como objeto de este estudio. Por ello, se desarrolla particularmente este apartado.

Un niño de tres años ya ha integrado la dimensión simbólica y comunicativa del lenguaje, pero seguirá acompañando su acción durante un tiempo y por tanto, participando activamente en su desarrollo global. Los 48 meses es la edad caracterizada por las preguntas; al niño le gusta jugar con el lenguaje.

El aspecto pasivo de la función semántica (comprensión) siempre está adelantado al aspecto activo (expresión), y es por ello que disfruta en su limitada interacción lingüística, que no comunicativa.

Cuadro nº 48: N° de palabras que comprende un niño entre los 0-6 años

CRECIMIENTO DE VOCABULARIO	
AÑOS	Nº DE PALABRAS
0,8	0
1,0	3
1,3	19
1,6	22
1,9	118
2,0	272
2,6	446
3,0	896
4,0	1540
5,0	2072
6,0	2562

Fuente: Elaboración propia sobre Rondal (1979).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

El vocabulario se hace cada vez más preciso, las estructuras sintácticas se acercan poco a poco a las normas adultas, aunque la función de intercambio de información queda todavía muy reducida. Piaget (1957?) señala que el niño en la Fase egocéntrica, no se comunica para intercambiar "ideas", sino para satisfacer impulsiones o necesidades, o para jugar. A pesar de presentar gran incontinencia verbal, dice todo lo que piensa, pero no para socializar su pensamiento, sino para reforzarlo. Hasta los cinco años el niño trabaja generalmente solo.

Entre los 3 y los 6 años, el nivel de vocabulario del niño presenta un aumento muy importante: 2000 palabras a los 5 años; (Coll y otros, 1999), entre 2500-3000 palabras a los 6 años. En el cuadro nº 48 figura el número de palabras que conoce y comprende un niño según su evolución cronológica, en el cual se remarca el gran salto cuantitativo (también cualitativo) que se produce entre los 3 y los 4 años de edad. Se estima que el vocabulario de producción representa la mitad aproximadamente, del vocabulario de comprensión.

Como se ha mencionado anteriormente, un punto muy particular en los tres años es la formulación de **las preguntas** y principalmente "por qué". Al principio el "porqué" se refiere a preguntas espaciales y denominativas, que además son más afectivas, después son más de tipo causal y temporal, más intelectuales. A veces manifiestan sólo sorpresa o una manera desviada de afirmar.

Gran parte de los "por qué" piden explicaciones de hechos fortuitos lo que se denomina *el azar incomprensible*. P.ej. "Por qué ese árbol está ahí". Clemente, (2000); Monfort (2003). No hay exactamente a una necesidad de información, sino se entiende como una variedad de juego que caracteriza el lenguaje en esta edad. El niño espera una explicación, una causa, lo que le interesa saber es que hay una respuesta a su porqué.

El lenguaje que usa el niño al principio, es un lenguaje explícito, con enunciados muy completos, después se vuelve cada vez más elíptico para desaparecer casi por completo. **Vigotsky**, (1977) señala que el lenguaje se convierte en una manera de organizar su

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

propia conducta. Suárez y otros, (2010) y Rosemberg, (2011), Morales, (2013 y otros); demuestran que el nivel de vocabulario influye de un modo directo en la comprensión lectora.

Cierta base de vocabulario, es muy importante como paso previo a la lectura ya que implica no sólo el conocimiento del término (acceso léxico), sino también del significado (acceso semántico). El componente semántico es imprescindible para la adquisición de posteriores aprendizajes. El lenguaje se considera una función intelectual superior, interrelacionada con aptitudes psicolingüísticas como la memoria y asociación auditiva, discriminación auditiva, integración gramatical y auditiva, etc.

Biemiller (2006) afirma que el vocabulario estaba subestimado frente a otros aspectos del lenguaje, como el fonológico. Asimismo, señala cómo durante muchos años, la enseñanza preescolar se centró en la pre-lectura marcando un gran énfasis en la entonación, modo de pronunciar y a la velocidad lectora más que en su comprensión. Asimismo, considera esencial una primera exposición al vocabulario de forma oral y una enseñanza directa de este en las primeras edades.

Por ello, tratamos de revisar diversos procedimientos o estrategias metodológicas a través de las cuales se pueda estimular el desarrollo el lenguaje oral y, de forma específica, el vocabulario, ya que Boehm, (2000); Sénechal, y LeFevre (2006) afirman que el vocabulario que poseen los niños en Educación Infantil es un predictor muy significativo de la comprensión lectora de Educación Primaria.

10.2. DIFICULTADES DEL COMPONENTE SEMÁNTICO EN EI: SIGNOS DE ALARMA

A la edad de seis años, la mayoría de las palabras que un niño conoce son por la enseñanza y las explicaciones que han recibido de los padres, los profesores, los hermanos e incluso de los compañeros. Rosemberg y otros (2011) destacan que la diferencia de riqueza de vocabulario entre unos niños y otros no se debe tanto a capacidades individuales sino, a las oportunidades que el contexto les ofrece.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Cuando hay signos de alarma en el lenguaje comprensivo y expresivo del niño, se debe conocer y especificar el alcance de la alteración, y ver si hay otros componentes que están comprometiendo el desarrollo global del lenguaje. Antes de iniciar la intervención logopédica, es preciso delimitar si se trata de una patología parcial o si forma parte de un problema más general, y detectar posteriormente si la semántica está afectada junto con otros componentes, además de la inteligencia, como puede ocurrir en los casos más graves.

Los más leves, como ya se ha demostrado anteriormente a través de estudios, Boehm, (2000) Santiuste (2000, 2005) suelen ser atribuibles a ligeros retrasos, fracaso escolar o casos de pobreza socioeconómica y de privación sociocultural. Las dificultades más leves suelen evidenciarse a través de pobreza y problemas en el desarrollo del vocabulario, incorporación lenta de palabras y un menor desarrollo de las habilidades para relacionar significados. (Acosta y Moreno, 1999).

Ante todo, se debe considerar el nivel lingüístico semántico del niño. **Existen signos de alarma en nivel léxico y semántico.** En casos más severos, según Martínez Celdrán *et alii* (1998) Smiley y Goldstein (1998) se presentan problemas en la organización y formulación de oraciones y discurso y los **signos de alarma** pueden aparecer en forma de:

- Discurso entrecortado con abundantes pausas
- Utilización de gestos indicativos en apoyo o sustitución del término al que no se logra acceder
- Abuso de etiquetas genéricas e inespecíficas
- Uso de palabras que tiene muchos significados, sin aprovechar el contexto como medio de selección
- Problemas para establecer relaciones de significado
- Expresión de unidades oracionales de forma desordenada (nivel discursivo)
- Mantener el referente a lo largo de las proposiciones
- Utilizar correctamente los recursos de cohesión léxica (sinonimia, **anáforas** (pronombres, que necesitan referente), jerarquización de significado, etc.)

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Problemas que afectan a la organización y formulación de secuencias lógicas, lo que da lugar a redundancias al pretender ordenar las ideas del discurso.

Todos estos signos, que se presentan en forma de “estrategias” por parte del niño, producen un lenguaje ambiguo, poco explícito, con abundantes muletillas o circunloquios, y con empleo escaso de las categorías que precisan los significados de las palabras (adjetivos, artículos, adverbios, etc.) y de los conectores oracionales (conjunciones, preposiciones, adverbios, etc.). Dependiendo del grado de severidad van a aparecer neologismos, ecolalias y ausencia de palabras funcionales. Nosotros utilizamos este enunciado como variable a estudiar en el niño, padres y profesores.

Según Acosta y Moreno, (1999), las justificaciones más aceptadas son entre otras, la existencia de un retraso cognitivo que condiciona un adecuado desarrollo del lenguaje como medio de representación, o un déficit en el desarrollo de otros procesos facilitadores, como la memoria o atención. También puede deberse a un insuficiente desarrollo del mecanismo de almacenamiento y recuperación del lexicón; a un entorno pobre y poco enriquecedor o un modelo lingüístico insuficiente, en cuanto a calidad y tipo de estímulos a ofrecer.

Asignar significados es según Owens, (1996) otra estrategia que forma parte del proceso cognitivo de organizar y categorizar información, y que a su vez, ayuda al niño a ser cada vez más eficiente a la hora de asimilar una nueva información y acoplarla a la ya existente. Sin embargo, un nivel bajo de vocabulario no tiene por qué indicar bajo cociente intelectual, aunque a la inversa si se produzca. Karnes, McCallum y Bracken (1982) indican que la interpretación debe realizarse con cautela, ya que el vocabulario receptivo es únicamente uno de los componentes de la inteligencia.

El desarrollo del vocabulario lo que ayudará a la comprensión del mundo y al desarrollo de estrategias eficientes para resolver problemas. El vocabulario es una herramienta necesaria para la matización de significados y su interpretación pragmática por parte de los interlocutores.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Tendremos en cuenta que cuando los niños se incorporan a la escuela no han completado aún su desarrollo cognitivo, y por tanto el componente semántico no está dominado.

Es una consecuencia importante, porque si a medio plazo, los problemas lingüísticos condicionan o limitan el propio desarrollo cognitivo, el rendimiento (en términos lingüísticos) estará íntimamente relacionado con las estrategias cognitivas que utilice para dar contenido y significado al lenguaje que se le dirija o que él pueda expresar.

Se pone de manifiesto la importancia de una adecuada detección, valoración e intervención temprana en caso de alteraciones diagnosticadas o en situaciones de riesgo, de que se puedan producir. La escuela por tanto, debe proporcionar posibilidades de desarrollo global cognitivo ya que este es previo a la utilización y formulación de los términos lingüísticos. Igualmente, nuestro interés radica en proporcionar al niño posibilidades de desarrollo de su nivel de vocabulario con el objetivo de prevenir un posible retraso en el desarrollo del componente semántico y por tanto, del lenguaje.

10.3. EVALUACIÓN DEL COMPONENTE SEMÁNTICO

La evaluación de la semántica tropieza con problemas metodológicos y las dificultades inherentes al estudio del significado de la palabra, ya que hemos de tener en cuenta que en la capacidad del niño para codificar y decodificar significados influyen factores de tipo perceptivo y cognitivo, así como la relación y experiencias del niño con el medio. Por tanto, es necesario incorporar el análisis de la semántica a los contextos naturales y cercanos del niño, como sugieren (Vigotsky, 1987; Bruner, 1992 y Sánchez (2009) y no centrarse exclusivamente en el nivel conceptual.

El *léxico* es según la RAE “*Vocabulario*, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.” Sin embargo, la significación particular que cada concepto tiene para cada uno de nosotros, la forma que damos a un contenido o capacidad léxica de que disponemos, supone la adquisición de los elementos de vocabulario y los marcadores semánticos.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

El *léxico* se puede considerar el diccionario o conjunto de palabras de un idioma, en tanto que el *vocabulario* sólo una parte de él. El vocabulario es solo una muestra del léxico del hablante.

Treville y Duquette, 1996; Médioni, 2002 c.p. Brancal, (2005) en la prueba VAVEL de evaluación del vocabulario infantil. Ello requiere por parte del niño, comprensión de las categorías de las palabras (verbos, artículos, etc.), comprensión de diferentes significados de las palabras, esto es la **polisemia**, el uso de una palabra en diferentes contextos) y por último, especialización semántica ("vaca" para nombrar varios animales).

Es necesaria, según Serón y Aguilar, (1992) una evaluación detenida del nivel de desarrollo de la **competencia semántica** (disposición del concepto en nuestra mente) y del nivel de **ejecución semántica** (expresión del concepto) por parte del niño, para detectar los "aspectos desajustados" que le impiden comunicarse y relacionarse adecuadamente utilizando el lenguaje oral.

A la hora de evaluar semántica se señalan aspectos que deben integrarla y los medios disponibles para llevarla a cabo. Según Lahey, (1988), la meta global de la evaluación será descubrir tanto las competencias como las dificultades más importantes que tiene el niño para expresar y entender el contenido de su lengua.

La competencia semántica será evaluada a través de estrategias informales, midiendo la capacidad léxica que se posee el niño, cómo se categoriza ese vocabulario y qué significado le da a las nuevas palabras, mientras que la ejecución semántica, que supone un determinado nivel de competencia semántica y capacidad de uso del **vocabulario interno**, su capacidad de exteriorizarlo, deberá ser evaluada a través de pruebas formales. Estas sentencias forman parte de la justificación en cuanto a la utilización de la prueba de nivel de vocabulario utilizada en nuestro estudio para evaluar conceptos básicos, Boehm, (2000)

Los objetivos específicos que debe perseguir la evaluación de este componente según Acosta y Moreno (1999) están relacionados con:

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Analizar el desarrollo del vocabulario, no solo cantidad de vocablos que conoce y utiliza, sino amplitud de significados asociados a ellos, el uso efectivo que se hace de los mismos dependiendo del contexto, relaciones de significado que establece entre las palabras, etc. Es decir, conocer si el nivel de competencia léxica alcanzado le permite expresar con palabras y combinaciones de estas, el contenido de lo que quiere transmitir y entender el contenido de lo que otros transmiten.
- Examinar la capacidad para utilizar el lenguaje como medio de representación para explicar, razonar, describir, interpretar, los hechos y acontecimientos que suceden a su alrededor, empleando los recursos adecuados.
- Determinar el tipo de dificultad predominante que le limita y detectar los errores concretos que comete.

A. **Evaluación informal del componente semántico mediante procedimientos cualitativos** ofrecen una información más real, ecológica y fidedigna del nivel y calidad de uso de cada uno de los aspectos de las competencias lingüísticas de los sujetos. Es preferible comenzar la evaluación empleando estos procedimientos y, en función de los datos obtenidos, completar la información seleccionando la prueba o test más apropiado.

Se trata de determinar la extensión media de producción verbal (nº de palabras/nº de enunciados). Se recomienda utilizar por este orden los siguientes procedimientos:

(a) **Técnica de observación:** es uno de los mejores instrumentos para detectar niños con problemas comunicativos y/o lingüísticos, ya que permanece en su contexto natural, con diversos interlocutores, y gran variedad de ocasiones para interactuar y comunicarse. Pero entre sus limitaciones se destaca la tendencia a valorar los rasgos específicos basándose en impresiones generales, apreciaciones personales.

Los registros: Plasman por escrito, de forma descriptiva y sin interpretaciones, unas conductas significativas, realizadas en múltiples situaciones, que podemos analizar después. P.ej. De categorías, De frecuencias, De duración, Instantáneo, etc. La eficacia viene determinada porque se puede llevar a cabo en distintos contextos y por diferentes personas. El modelo concreto de registro y su contenido estarán siempre en función de

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

la edad del niño y del área problemática. Se debe elaborar un guion para registrar cómo se manifiestan esas conductas, presencia y frecuencia, tanto en el contexto familiar como escolar, (Sánchez, 2000, 2005) para poder realizar una primera aproximación a la dificultad manifestada por el niño.

Se debe recoger información acerca de aspectos siguientes:

- Comprensión del niño de las demandas u órdenes que le hacen
- Selección de palabras adecuadas
- Nivel de atención y concentración
- Organización correcta de los elementos de los enunciados
- Participación e implicación en actividades de tipo oral
- Uso de muletillas, pausas repetidas o prolongadas y rodeos
- Abuso de onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"
- Tipo de juegos y juguetes preferidos
- Claridad a la hora de expresar el contenido de sus producciones

(b) **Obtención de una muestra de lenguaje espontáneo:** Nos proporciona una descripción más exacta del nivel real de desarrollo lingüístico del niño, del tipo de lenguaje que usa normalmente; y una vez transcrito al papel, nos permite una gran variedad de análisis que puede ser analizado por varios terapeutas y por tanto, se presta a menos interpretaciones subjetivas o pérdida de información. (Sánchez, 2000, 2008)

Se utiliza una grabación en vídeo de media o 1h en situación de interacción y juego, con un material llamativo que origine situaciones de habla, tarjetas con dibujos, muñecos, láminas, cuentos, juegos, pinturas, etc. ya que ayuda a interpretar algunas de las conductas. Puede obtenerse en **situaciones espontáneas o de forma elicitada**. Para niños mayores de 5 años es preferible una narración de sucesos de su vida, etc. Que nos va a permitir realizar un análisis más pormenorizado de sus competencias y dificultades así como del tipo de errores que comete.

En cualquiera de los dos casos debe grabarse el lenguaje producido en una situación de juego, seleccionar cuidadosamente la situación de la interacción, en cualquiera de las rutinas normalmente, repitiendo si fuera necesario, hasta tener una muestra

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

suficientemente representativa. Juegos de roles, descripción de un evento y uso de scripts, recontar un cuento o una conversación a partir de una lámina.

- (c) Cuando no se ha obtenido información suficiente y hay sospechas fundadas de problemas concretos y hay que determinar el nivel de incidencia se puede utilizar la **Producción provocada**: Habría entonces que diseñar pruebas ad hoc, mediante las cuales se crea una situación que contribuye a emerger el tipo de contenido lingüístico que se quiere explorar. Suelen utilizarse objetos y juguetes sobre los que el niño debe realizar determinadas acciones.
- a. Podemos evaluar competencia, es decir, disposición del concepto en la mente, a través de observaciones y registros o con material icónico y expresión oral de las respuestas.
- b. Podemos evaluar ejecución, es decir, expresión de tal concepto, capacidad de uso, a través del análisis del lenguaje espontáneo: a su nombre, y a preguntas del tipo sí/no. Las preguntas de doble opción dan pistas sobre la respuesta, y se elicitó éstas en el niño:
- elegir entre palabras la que falta en la frase, o el sinónimo más correcto
 - a partir de palabras generadoras formar otras (familias)
 - completar palabras a las que le faltan letras, o viceversa
 - asignar a un sustantivo todos los adjetivos posibles y viceversa
 - buscar sinónimos o antónimos de palabras dadas.

Por otro lado, Las preguntas abiertas "*¿Qué has hecho el fin de semana?*" en evaluación son más complejas y además, posteriores a las preguntas con los pronombres qué y dónde ("*¿Qué es esto?*" "*¿Dónde está papá?*").

Al final de la etapa infantil, el niño debe comprender la deixis de los pronombres y un relato.

- B. **Pruebas estandarizadas para la etapa de Educación Infantil que evalúan de forma específica el componente semántico y nivel de vocabulario en español**

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. PPVT-III. Autor: Dunn, L.M. y Dunn, L. (1997). Adaptación española: Arribas, D. (2006). El ámbito de aplicación es individual. Evalúa la comprensión de palabras, vocabulario receptivo y screening de aptitud verbal. 2-90 años. Sencillo de aplicar y útil en cuanto que evalúa a los niños antes del periodo obligatorio de escolarización. La corrección necesita del dominio de conceptos de evaluación psicológica y estadística. TEA Ediciones, SA. Madrid. (2010).
- *Test de Comprensión de Conceptos Básicos* de Boehm-3 Preescolar. Boehm, A. Adaptación española: Dpto. I+D Pearson Clinical & Talent Assesment en Junio de 2012. Ed. TEA. Madrid. De aplicación colectiva para niños entre 3-7 años, es la prueba utilizada para llevar a cabo esta investigación y será descrita y analizada en profundidad en la parte empírica de esta investigación, Bloque II.
- *Evaluación de las alteraciones del acceso al léxico*, desde la semántica (a partir de los 15 años de edad). EDALSE. Benedet, M.J. (1997) es un instrumento destinado a evaluar las alteraciones del acceso al léxico desde la semántica, mediante una tarea de denominación de imágenes. La denominación de las imágenes se puede hacer oralmente o por escrito. CEPE editores.
- *VAVEL infantil. Prueba de valoración del vocabulario español de 3-6 años*. Grupo de investigación COMULEN. Brancal, M; Ferrer, A; Carreres, D; Tomás, I y Avila, V. Ediciones Lebón, S.L. (2005). Pretende medir el vocabulario en idioma español en niños desde 2,6 años hasta 6,6; incluso personas con rendimiento no acorde con su edad cronológica. Se evalúa lenguaje comprensivo, más precisamente semántica lexical, el acceso al significado de la palabra antes que la semántica relacional, es decir el estudio del significado en contexto. La evaluación se lleva a cabo a través de gestos SI/No o movimientos oculares o faciales. Aplicación individual.

Es de interés señalar que el nivel de vocabulario aparece en distintas formas en otras pruebas de valoración intelectual, como Wippsi, Wisc o Wais, o escalas de desarrollo como la McCarthy (MSCA) (1977); ITPA (1968); PLON (1991); BLOC (1998), en las cuales se evalúa de alguna manera el componente semántico o vocabulario pero

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

formando parte de una prueba general de lenguaje, y figurando los estudios sobre la validez de estas pruebas donde se relacionan ambos resultados.

La gran mayoría de ellas ofrecen la posibilidad de llevar a cabo un análisis de los errores del niño según los diferentes parámetros que afectan a los procesos de acceso al léxico. Para ello, se incluyen tablas destinadas a facilitar dicho análisis, términos acertados por la gran mayoría de los niños en cada edad y lo esperable, tanto para los expertos que trabajan en el estudio y la investigación de las alteraciones del lenguaje en las diferentes condiciones neuropsicológicas como para los clínicos que trabajan en su diagnóstico y el tratamiento.

La evaluación y los criterios diagnósticos determinan, en gran medida, el éxito de la intervención, por tanto utilizaremos como se ha visto pruebas cualitativas y cuantitativas persiguiendo la delimitación de la alteración. Por tanto, no necesariamente nos debemos a la aplicación de pruebas estandarizadas, aunque constituyen un instrumento importante que hay que cotejar con otros, como la observación, el análisis e interpretación de datos en equipo, etc. de situaciones del lenguaje espontáneo, libre, inducido o elicitado y dirigido, en lectura, etc.

La técnica aconsejada comenzará por una observación más o menos libre que nos permita delimitar inicialmente el problema para pasar a una **observación sistemática** a través de escalas y registro, y comprobarlos finalmente con pruebas estandarizadas que nos permitan afianzar nuestra detección.

Conviene que esa **detección** se lleve a cabo lo más **tempranamente posible**, puesto que determinadas dificultades podrían instaurarse en el niño y ser más difícil de corregir, además de afectar al desarrollo personal del niño en aspectos sociales, emotivos e intelectuales.

El análisis del lenguaje obtenido puede perseguir 2 objetivos, según Soprano, (1997):

- *Lenguaje como producto*: análisis de frecuencia de categorías gramaticales (clases de palabras), de producciones inacabadas o con interrupciones, número y tipo de

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

términos deícticos, fenómenos de sobreextensión, sobrerrestricción, solapamientos de significados, etc.

- *Lenguaje como proceso:* valorar las estrategias y determinar el uso y significado que el niño da a las palabras, así como las relaciones que establece entre ellas.

Se puede observar tanto el nivel de competencia como de dificultades y errores que comete el niño, es decir, si utiliza significados diferentes a los del adulto.

En resumen, el desarrollo semántico se mide por el número de vocablos que emplea el niño en distintos momentos evolutivos.

En la vertiente comunicativa de la comprensión semántica, hay que saber cuándo el niño comprende y responde adecuada y progresivamente a su edad. Así mismo, comprender un absurdo es complicado, y parte del razonamiento lógico básico de conceptos. Por tanto, es necesario tener en cuenta el desarrollo cognitivo del niño y su influencia en el componente semántico.

No obstante debemos recordar que el nivel de vocabulario no es estático, sino que (Branca, 2005) se modifica al estar influido por la aportación cultural y la experiencia de cada niño, oportunidades e intereses que tenga según se incrementa la edad, lo cual no ocurre de manera tan decisoria con la capacidad intelectual.

10.4. INTERVENCIÓN EN EL COMPONENTE SEMÁNTICO

Una vez que se ha detectado la presencia de alteraciones en la conducta verbal, o dificultades en la comunicación y/o falta de aptitud normal e interés en el aprendizaje, es preciso determinar su naturaleza exacta, a fin de poder afinar lo más posible en la metodología de la intervención. La *evaluación psicopedagógica* nos proporciona los datos necesarios para llevarla a cabo.

La intervención supone un conjunto de técnicas de carácter correctivo o rehabilitador para lograr una serie de objetivos no cumplidos, en el proceso evolutivo normal. Su

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

acierto vendrá dado por el ajuste a la dificultad de cada sujeto y la elección del procedimiento adecuado.

Todo **plan de intervención** debe contemplar el desarrollo del niño en su más amplio sentido, sin considerar la conducta lingüística de forma aislada. Sabiendo que debajo de toda intervención subyace un modelo, (Médico organicista, clínico, conductual, psicolingüístico, cognitivo), se debe siempre enfocar la intervención desde 3 vertientes:

- Preventiva: dirigida a controlar el desarrollo de conductas problemas o a fomentar características conductuales que ayuden a modificar futuras desviaciones (alto riesgo o privación).
- Correctiva: dirigida a modificar la conducta lingüística perturbada o no implantada
- Optimizadora: intenta establecer las condiciones externas y requisitos adecuados para desarrollar idóneamente los objetivos marcados.

Las dificultades del lenguaje que afectan tanto al nivel comprensivo como expresivo comprometen los procesos de simbolización y el éxito en los aprendizajes, (Santiuste 1991, 2000), Sánchez (2009), pudiendo requerir con mayor frecuencia Adaptaciones Curriculares, y requiriendo un seguimiento regular de los apoyos y de los aprendizajes.

10.4.1. Respuesta educativa ante las dificultades en el componente semántico: niveles de intervención.

Grande (2010) señala que la Atención Temprana tiene dos fines: preventivo y terapéutico. El fin preventivo se establece a su vez, en diferentes grados de prevención, habiendo así medidas universales para promover el bienestar, dirigidas a toda la población (Prevención Primaria), atención especial a colectivos de alto riesgo (Prevención Secundaria) y por último, una atención dirigida a remediar situaciones identificadas ya, como trastornos del desarrollo (Prevención Terciaria). El fin terapéutico de la Atención Temprana, es una atención directa al niño o a la familia.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

El equipo de especialistas que intervienen en el proceso evaluador y de intervención del lenguaje ha de plantearse una valoración global del individuo. Como se ha señalado en anteriores capítulos, la necesidad de coordinación entre todos los profesionales nos llevan a solicitar **al equipo multiprofesional** la exploración de todas las áreas, del desarrollo socio-afectivo, el cognitivo general, características psicológicas, integración y adaptación escolar, el grado de madurez perceptivo-motriz, el desarrollo evolutivo con antecedentes perinatales del niño.

Una de las funciones del maestro es la **detección** a través de la observación continua, la coordinación con otros profesionales, el conocimiento de la evolución en el aprendizaje y la **orientación familiar**, a través de actitudes que favorezcan una adaptación a la diversidad (refuerzos, planificación de actividades, etc.) y que por tanto desarrollen conductas preventivas primarias.

La intervención en semántica tiene como objetivo según Acosta y Moreno, (1999) dotar al niño de los recursos lingüístico-conceptuales necesarios, que le sirvan de soporte para dar contenido significativo al lenguaje, en sus facetas comprensiva y expresiva. Como se ha visto, se trata de mejorar siempre su competencia comunicativa.

Entre los objetivos que la intervención semántica persigue, señalamos el de aumentar el repertorio de funciones comunicativas, por su relación e implicación con la pragmática. Para ello es necesario seleccionar el procedimiento adecuado.

En líneas generales, según Wiig et alii (1992), Marvin y Hunt- Berg (1996) Acosta (1997) y Smiley y Goldstein (1998) se ha de considerar otros factores influyentes a la hora de diseñar **el plan de intervención**, tales como:

- Crear un contexto afectivo, evitando sentimientos de inseguridad que puedan limitar su expresión
- Implicar a los padres y profesores, para poder generalizar las adquisiciones a los contextos familiar y escolar, proporcionándoles información y estrategias de actuación concretas.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Decidir los recursos motivacionales y sistemas de facilitación empleados en el desarrollo del programa, tales como mapas semánticos, para ayudar a organizar y relacionar los conceptos que ya tiene con la información nueva (tanto a nivel léxico como conceptual). Utilizar los ejercicios y tareas escolares para incidir en los aspectos relacionados con el dominio semántico. Comenzar con las oraciones y frases que el niño sea capaz de comprender con las estrategias de decodificación que posee.
- Selección de vocabulario a aprender teniendo en cuenta su edad y entorno: que promueva interacciones sociales positivas relacionadas con las académicas, el que se utiliza en las situaciones de enseñanza-aprendizaje (lenguaje de las órdenes, reglas, resolución de problemas, habilidades metalingüísticas y metacognitivas). No trabajar las palabras aisladamente, sino apoyarlas en las conocidas para facilitar su organización en estructuras o categorías de significado.
- Tener en cuenta los temas y juegos preferidos para incorporarlos a las actividades de scripts y juegos de roles, y utilizar un vocabulario específico de las distintas áreas del currículo escolar.

A continuación se muestra en un cuadro los profesionales implicados en la evaluación global e intervención del lenguaje en el niño, siendo todos ellos especialistas y miembros de un equipo multiprofesional.

Cuadro nº 49: Profesionales implicados en la evaluación e intervención del lenguaje

Logopeda	<ul style="list-style-type: none">- Sin ser una figura de presencia obligada está contemplada dentro del marco legal. En los centros de Educación especial es imprescindible, y se puede acceder a ellos en los centros públicos de enseñanza ordinaria a través de los EOEPs de zona.- Su función se centra en la prevención (detección precoz de trastornos en los primeros años, estimulación dentro del aula conjuntamente con el maestro; puesta en marcha de programas de discriminación auditiva; colaboración y asesoramiento en la planificación de los programas psicopedagógicos y actividades a realizar en el aula).- Lleva a cabo el Diagnóstico /evaluación mediante estrategias evaluadoras de todo tipo y el Tratamiento. Tomando una decisión sobre tipo de intervención más recomendable.- Intervención estructural: mejora del lenguaje en sus vertientes
-----------------	---

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

	receptiva, gestual y oral-expresiva.
Psicopedagogo	<ul style="list-style-type: none">- La figura es de carácter orientador. Tiene los conocimientos y las estrategias adecuadas para poder estudiar casos y poder derivarlos, tratarlos o establecer la coordinación de diferentes profesionales.- Puede realizar terapia Evolutiva: lograr el desarrollo de las áreas sensorio-motrices deficientes, para darle las bases que le ayudarán posteriormente a adquirir los elementos de lectoescritura y mantener los conocimientos logrados.- Su campo de acción comprende la reeducación de: Las gnosias visuales, auditivas, táctiles, espaciales, temporales, corporales: praxias digitomanuales, bucolinguales, ritmo, equilibrio, movimientos alternos y simultáneos coordinación visomotora, integración auditiva-fónica- Puede realizar Terapia Directa, que comprende la enseñanza de la lectoescritura, e incluye la terapia correctiva referida a la estructuración de los errores típicos del niño con dificultades de aprendizaje.
Psicólogo	<ul style="list-style-type: none">- Es un especialista en intervención del lenguaje. Sus funciones se centran en la prevención (servicios de atención temprana), diagnóstico, tratamiento e intervención en patologías específicas, seguimiento de casos, investigación.- Se enfoca la ayuda psicológica desde el estudio de la personalidad completa, percibiendo la anomalía lingüística como un síntoma, y su mejora y solución como mejora del rendimiento en sus problemas psicológicos internos. El método es la entrevista o método clínico: constituye un intento integrador de entender las causas de la conducta de un sujeto.
Otros profesionales	<ul style="list-style-type: none">- Especialidades médicas: otorrino, oftalmólogo, foniatra, odontólogo, neurólogo, psiquiatra, analista, microbiólogo, cirujano plástico y PEDIATRA- Fisioterapeuta, maestros especiales, asistentes médico-sociales, terapeutas ocupacionales, ortopedas, etc.

Fuente: elaboración propia

Geoff Lindsay en Acosta y Moreno, (2003) considera que el desarrollo eficaz de un plan de intervención para niños con dificultades del lenguaje y del habla nos obliga a tener en cuenta los siguientes puntos:

- a) Que los maestros comprendan los aspectos básicos y fundamentales de la manera en que los niños adquieren el lenguaje.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- b) La clarificación del concepto de dificultades del lenguaje y las necesidades que generan.
- c) La capacidad por parte de los especialistas psicopedagogos y especialistas en Audición y Lenguaje, de comprender las exigencias curriculares, y qué papel desempeña en ellas el lenguaje.
- d) La posibilidad de los recursos y materiales adecuados.
- e) La existencia de modelos de prácticas.

Así, cada actividad debe diseñarse según múltiples formas de seleccionar y formular el mismo acto de habla. Igualmente, se ha de ofrecer un modelo idóneo para cada actividad, así como una respuesta contingente, en forma de refuerzo, a todos los actos de habla.

En cualquier caso, se deben considerar estos aspectos:

- El momento de la intervención y el tiempo que ha transcurrido sin intervención
- Ambiente de intervención y la relación terapeuta-alumno se desarrolle en el entorno habitual
- Asumir una perspectiva globalizadora de tratamiento
- Correcto y cuidado diseño de actividades

10.4.2. Actividades de tipo formal y funcional para la intervención en semántica

Las actividades que se proponen para la **intervención** del componente semántico se sugieren llevar a cabo de igual manera, para la prevención estimuladora de alteraciones en el componente, si bien es verdad que la sistematicidad en su desarrollo nos da la clave de la intervención. En el apartado de la prevención y estimulación se desarrollan con más profundidad, las estrategias (conversación, juegos dirigidos, etc.) y recursos materiales que se pueden utilizar para ello.

De forma particular, en relación al componente semántico, se pueden señalar diversos tipos de formatos de actividades:

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- ♦ Actividades de identificación, diferenciación y elaboración verbal de componentes de significado.
- ♦ Actividades de enjuiciamiento sobre la consistencia del significado.
- ♦ Actividades de clasificación y categorización semántica.
- ♦ Actividades de identificación de palabras
- ♦ Actividades de comunicación descriptiva (eventos, una lámina, una situación, etc.)

Cuadro nº 50: Objetivos generales a alcanzar en las actividades

Objetivos generales al programar sus actividades	
1. Debe adquirir tantos conocimientos en castellano como sea posible y su nivel evolutivo lo permita	<ul style="list-style-type: none">♦ Comprensión y expresión de términos para agentes y objetos (sustantivos)♦ Comprensión y expresión de términos para acciones (verbos)♦ Comprensión y expresión de términos para describir objetos y propiedades (adjetivos y adverbios)♦ Comprensión y expresión de términos para localizar en el espacio y tiempo (adverbios y preposición)♦ Comprensión y expresión de términos para para nombrar superordenados y supraordenados♦ Comprensión y expresión de términos para relacionales (seriados)
2. El niño necesita contextualizar estos términos y utilizarlos en situaciones lingüísticamente idóneas	<p>utilización de términos en:</p> <ul style="list-style-type: none">♦ Identificaciones♦ Definiciones y descripciones♦ Comparaciones♦ Narraciones♦ Conversaciones♦ Textos lecto-escritos

Fuente: Elaboración propia a partir de Clemente (1995, p. 78)

Se trata de enseñar el lenguaje como herramienta para los intercambios sociales. Es conveniente partir de situaciones reales, contextualizadas y alejadas de programas protocolizados rehabilitadores, muy cerrados. Cuando se intenta comunicar algo, debe adaptarse la información al contexto y a la situación social en que se produce.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Todo programa de intervención pretende desde el principio, cubrir todas las necesidades cognitivo-lingüísticas del niño. La intervención logopédica es una actividad práctica que, de forma temprana, nos debe permitir alcanzar los objetivos deseados.

Es necesario considerar las diferencias individuales y posibles alteraciones concomitantes en la adquisición del lenguaje, cuando se trata de **detectar** precozmente dificultades que requieran una atención específica.

Esta tarea no es siempre fácil y la consideración de distintos ritmos de aprendizaje no es simplemente teórica, y su concreción práctica no es siempre clara.

A nivel semántico, un vocabulario restringido puede verse afectado por el contexto sociocultural, y a su vez repercutir en él, y en la lectura comprensiva de textos, cuyo vocabulario previo no domina.

Por otro lado, dificultades de acceso al léxico pueden llegar a alterar la fluidez verbal y la pragmática del lenguaje; que, aunque suelen tener buen pronóstico requieren una intervención oportuna y preventiva por parte del especialista en Audición y Lenguaje, para evitar consecuencias no deseables en el aprendizaje de la lectoescritura, y por demás en la integración socioafectiva.

El niño debe **utilizar** estos términos en cualquier ocasión, no sólo en situaciones válidas, sino en su comunicación diaria con las personas que le rodean. Es posible convertir muchas actividades diarias en juegos dirigidos a desarrollar el lenguaje. Debe saber extrapolar situaciones y trasladar lo aprendido a otros ambientes de comunicación normal, esto es, generalizarlos.

Dada la estrecha relación entre la semántica y la pragmática, Juárez y Monfort (2002) definen 3 elementos a tener en cuenta en el diseño de actividades pragmáticas:

- ✓ **Variables de complejidad**, permiten introducir cambios en la situación propuesta inicialmente, para hacerla más compleja o sencilla, o diferente.
- ✓ **La situación**, definida por las funciones del lenguaje, tema del referente y contenidos lingüísticos explícitos.
- ✓ **Sistemas de facilitación**, ayudas al niño cuando encuentre dificultades para resolver problemas formales o funcionales, en una situación de comunicación determinada.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

En el siguiente **cuadro nº 51** aparece la **progresión cronológica de las actividades del lenguaje, que desarrollan la mayoría de los niños de 3 a 6 años:**

Edad	Organización Fonética	Organización Semántica	Organización Morfosintáctica	Ejercicios Funcionales
3-4 Años	<ul style="list-style-type: none">-Atención y discriminación auditiva, secuencias fonéticas sencillas.- Juegos de motricidad buco-facial.	<ul style="list-style-type: none">- Primeras denominaciones descriptivas, denominación de situaciones de experiencia y manipulación.- Primera actividad de imitación directa.- Juegos metalingüísticos.	<ul style="list-style-type: none">- Actividades para la construcción de frases más largas.- Primera actividad de imitación directa.	<ul style="list-style-type: none">-Aumento de complejidad de las actividades de pedir y mandar.-Libro de imágenes.-Cuentos cortos.-Dramatizaciones colectivas.
4-5 años	<ul style="list-style-type: none">-Discriminación auditiva más compleja.- Juegos de estructuración temporal y de automatización en palabras para fonemas y sílabas más sencillas.	<ul style="list-style-type: none">- Denominación en situación de exposición y de descripción.- Juegos metalingüísticos y de imitación directa.	<ul style="list-style-type: none">-Actividades relacionadas con los nexos, el número y orden de palabras.- Juegos con historietas para el inicio del discurso narrativo y las flexiones.	<ul style="list-style-type: none">- Actividades para las funciones de pedir, mandar, cooperar, y preguntar.- Cuentos y dramatizaciones con papeles individuales.- Primeros juegos creativos.
5-6 años	<ul style="list-style-type: none">-Automatización en palabras de fonemas y sílabas complejas.- Juegos fonéticos más complejos y trabalenguas.- Actividades de consciencia fonológica (rimas, veo veo...).	<ul style="list-style-type: none">-Denominación en situación de exposición y de descripción.- Juegos metalingüísticos más complejos (análisis, síntesis...)- Actividades de imitación directa.	<ul style="list-style-type: none">- Actividades relacionadas con el discurso narrativo.- Actividades de consciencia sintáctica (tren de palabras).- Actividades de imitación directa más complejas.	<ul style="list-style-type: none">- Actividades para las funciones de pedir, mandar, cooperar, preguntar y explicar cuentos leídos.- Dramatización libre y con memorización.- Juegos creativos.

Fuente: elaboración propia a partir de Monfort y Juárez (1989, c.p. Serrano, 2006),

Como se puede comprobar, la evolución de todos los componentes varía a lo largo de estas edades. Si se observa el componente semántico, se puede apreciar una gran evolución en un periodo corto de tiempo.

Entre las actividades orientadas al desarrollo de la intencionalidad, el discurso y la narración, podemos señalar las encaminadas al conocimiento de las funciones comunicativas por parte del niño, intenciones comunicativas, comprensión de los significados, al dominio de las destrezas para el discurso conversacional, tales como la participación e implicación en la conversación, o ser capaz de proponer temas, aportar respuestas coherentes, controlar la utilización de recursos deícticos, etc. que nos lleven al análisis de las habilidades que tiene el niño para el discurso narrativo.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Algunas de ellas son enunciadas como variables indirectas a estudiar y relacionar en la investigación.

El maestro debe saber derivar cuando las competencias requeridas exceden las posibilidades del centro o de sus profesionales.

En la escuela, **dificultades de comprensión y/o un ritmo más lento de procesamiento** de la información, **o mayor demora en la expresión**, puede hacer que se produzca una falta de adecuación pedagógica, que se solapen preguntas al niño, que se anticipen sus respuestas, no se adapten las consignas dadas al nivel del alumno en las tareas individuales o grupales, no se tengan en cuenta otros estímulos que pudieran interferir, etc. Cuando las dificultades del lenguaje no evolucionan con los medios y recursos ordinarios (profesor, tutor, psicopedagogo, familia,...) se hará necesaria una evaluación y orientación de la intervención, por parte de profesores y profesionales especialistas y especializados, así como refuerzos pedagógicos dentro o/y fuera del aula, adaptaciones curriculares, ajuste de recursos didácticos, etc.

Las dificultades que presenta un alumno deben identificarse en términos de **necesidades educativas**, Sánchez, (2005, 2009), Santiuste (1996, 2005) en relación a un contexto escolar y a las exigencias curriculares que se le planteen. Estamos refiriéndonos al 3º nivel de intervención.

10.5. PREVENCIÓN DE DIFICULTADES DEL LENGUAJE Y ESTIMULACIÓN

La influencia socioambiental (familia, escuela, medios de comunicación, grupos sociales,...) tienen un papel fundamental en la creación y consolidación de hábitos lingüísticos, al ofrecer modelos determinados de comunicación y lenguaje.

A lo largo de todo el desarrollo del marco teórico de nuestro estudio hemos tratado la prevención de alteraciones y trastornos ligado a la escuela infantil, a la atención temprana y ahora a las dificultades del lenguaje.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

La intervención preventiva y estimuladora es uno de los objetivos generales a alcanzar en Atención temprana, considerando que la plasticidad en la infancia permite mejores resultados y da lugar a un progreso que quizás no se pudiera conseguir más adelante, cuando la alteración del lenguaje se haya convertido en un problema serio.

Prevención es toda actuación que se realiza con el fin de disminuir la acción de un posible trastorno o la incapacidad en un área determinada. Cuando se pretende disminuir los posibles casos de trastorno, actuando sobre las causas que los producen, se habla **de prevención primaria**. No se ha producido el trastorno, pero sí hay factores de riesgo que es preciso eliminar.

Las actuaciones en **Prevención secundaria** pretenden aminorar la duración del trastorno con un acertado diagnóstico e intervención temprana antes de que llegue a producirse el desajuste. Se ha detectado el trastorno y se busca un tratamiento para reducir el posible deterioro.

La Prevención terciaria pretende **reducir la tasa** de problemas rehabilitando a individuos que **ya poseen** el trastorno. Las estrategias, programas y recursos materiales disponibles, de gran variedad, se analizan a continuación dentro de este apartado.

Se debe impedir el desarrollo de las conductas lingüísticas problemáticas y promover características funcionales que no faciliten la aparición de posibles alteraciones; esto es, estimular el desarrollo del lenguaje, contribuyendo además al desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias para el desarrollo del lenguaje lectoescrito.

La intervención preventiva y estimuladora del lenguaje, según Monfort, (2003) persigue la obtención de los siguientes objetivos:

- Prevención de posibles alteraciones lingüísticas, y para ello se deberá trabajar la potenciación de los mecanismos básicos del lenguaje: audición, voz y articulación. Igualmente se pretenderá establecer la adquisición de las dimensiones del lenguaje: forma, contenido y uso.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Con respecto a la estimulación del desarrollo comunicativo en el niño, pretendemos favorecer el desarrollo de los procesos de comprensión y producción lingüística y desarrollar las dimensiones del lenguaje, anteriormente citadas.

El primer nivel de intervención se centra en la estimulación del lenguaje, y en nuestro caso, con la intención de **prevenir** cualquier alteración en el componente semántico, que se verá reflejada sin duda, en el desarrollo del lenguaje y no solo en su aspecto formal sino en el funcional también, por la relación estrecha que mantiene la semántica con la pragmática.

El lenguaje es una capacidad fundamental del ser humano que le permite comunicarse con los demás y con el entorno, por tanto es fundamental para la persona. Trabajar el desarrollo de todos sus componentes, fonético, sintáctico, semántico y pragmático, es necesario para asegurar la competencia lingüística del niño. Todos estos componentes son complementarios entre sí y poseen un tiempo evolutivo determinado.

Sin embargo, son menos los estudios que se pueden encontrar acerca del componente semántico, sus dificultades y sobre todo el **procedimiento y recursos** eficaces para su estimulación, tanto en su forma preventiva como rehabilitadora.

A pesar de su importancia, la enseñanza del vocabulario no está lo suficientemente sistematizada en las escuelas. La escuela viene a dar continuidad y a complementar el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje que inicia en la familia, ofreciendo contextos formales y de interacción más variados.

En este contexto, el objetivo de este estudio es analizar y relacionar la utilización de unas pautas metodológicas, de procedimientos y recursos del docente y la familia, con el nivel de vocabulario en niños de educación infantil, para así poder favorecer la estimulación del nivel de vocabulario.

En la enseñanza se requiere por parte del profesorado "competencia comunicativa", aunque también se persigue el desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos (Álvarez Núñez, 1999, citado en Acosta y Moreno, 2003). Es importante considerar el

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

cómo se presenta la información al niño y en cómo se recibe, cómo se controla, se discute o se comprende.

En este sentido, la adquisición del vocabulario en Educación Infantil es fundamental para evitar, en la medida de lo posible, las deficiencias de comprensión lectora y de expresión que aparecen en niveles educativos superiores. El lenguaje es instrumento de mediación en la comunicación didáctica y en la transmisión de conocimientos ya que es un **medio esencial de acceso al currículum**, a la cultura y a la información, un vehículo que favorece la integración social, al promover interacciones con las personas a través de distintos usos pragmáticos. De este modo, la escuela requiere y exige a los alumnos, de forma más o menos explícita, determinados niveles de desarrollo del lenguaje como requisito para poder acceder a otros muchos aprendizajes.

Por ello, si se **estimula**, en la etapa de Educación Infantil se pueden prevenir y detectar posibles alteraciones del lenguaje; y es al profesor al que compete desarrollar capacidades lingüísticas en sus alumnos.

Se concibe el lenguaje oral, además de como un instrumento como una función, cuyos **mecanismos pueden ser estimulados** mediante situaciones bien planteadas y adecuadamente seguidas; y ello implica a todo el profesorado en su conjunto, y a todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, son muchos los profesores y padres que, a pesar de ser conscientes de la importancia de la adquisición del vocabulario en Educación Infantil, no encuentran el modo apropiado o sistemático para su enseñanza.

Veamos algunos programas de estimulación del lenguaje y estrategias metodológicas de libre desarrollo para la estimulación global del lenguaje. El último punto añade recursos materiales que se pueden emplear para la estimulación del componente semántico o contenido, de forma específica.

2.5.1. Programas de estimulación del lenguaje oral

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

El psicopedagogo, en sus funciones preventivas, de coordinación y colaboración en el diagnóstico precoz de alteraciones y en su adecuado tratamiento,

Sin caer en generalizaciones con una actitud empática, de modo que ello le permita planificar de forma sistemática, coherente y global la intervención preventiva, independientemente de cuál sea la demanda familiar.

A continuación se describen las características más importantes de algunos **programas** que pueden servir para la actuación del maestro, psicopedagogo, AL u otro profesional competente ante diversas alteraciones o en caso de presentarse signos de alarma.

Los objetivos de estos programas (Puyuelo, 2001) se adaptarían a los niños que utilizan muy poco el lenguaje oral para comunicarse y disponen de un léxico muy reducido.

Cuadro nº 52: Programas de intervención preventiva /rehabilitadora del lenguaje

PROGRAMA	CARACTERÍSTICAS
Programa para el aprendizaje del lenguaje. (Fitor y cols, 1979)	Concebido en sus orígenes para niños con deficiencia mental y retraso del lenguaje Se sugieren estos criterios: <ul style="list-style-type: none">- Utilización progresiva del juego- Utilización del contraste como estrategia(opuestos)- Utilización sistemática del entrenamiento auditivo (aunque se utilicen también estímulos visuales ligados a estos)- Utilización de la frase y el artículo para completar (modelo)- Manipulación continua y progresiva de la pregunta (reforzada)- Introducción progresiva de la comprensión de la negación- Uso constante de la asociación desde diferentes categorías- Referencia constante al contexto real y cotidiano del niño.
Método para favorecer el desarrollo del lenguaje. (Cooper y cols., 1982)	Para niños con retrasos del lenguaje y trastornos específicos del lenguaje a edades tempranas. Son pautas para programa de padres y para programa de aula. Señalan las áreas del desarrollo estrechamente ligadas al desarrollo del lenguaje y que se han de trabajar: <ul style="list-style-type: none">- Control de la atención- Capacidades de ejecución (percepción visual, visuomotoras)- Formación de conceptos (correspondencias y clasificación)- Comprensión simbólica- Comprensión verbal- Lenguaje expresivo- Articulación- Uso intelectual del lenguaje
Programa de representación de roles y dramatización en niños en escolaridad normal.	Pensado en su origen para niños con dificultades motoras en escolaridad normal, se pretende el desarrollo comunicativo a través de estrategias grupales de interacción, dentro de contextos naturales. Los niños intercambian información y representan diversos roles.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

(Puyuelo, 1989, 2000)	
Programa para desarrollar pensamiento lógico. (Domínguez y Sanguinetti, 1997)	Más que un método, son una serie de actividades para niños de entre 6 y 11 años con retraso del lenguaje. Las actividades se fundamentan en el trabajo sobre la interacción con el medio y el pensamiento lógico, que favorece los niveles lingüísticos. Se trabaja a través de fichas: <ul style="list-style-type: none">- Discriminación auditiva- Resistencia articulatoria y memoria- Memoria motora, auditiva- Categoría y abstracción- Vocabulario- Comprensión- Noción temporal
Factores pragmáticos y aprendizaje del lenguaje. (MCTear y Conti, 1996)	Destacan la importancia de que los padres utilicen un lenguaje modulado y adaptado a las características de su hijo: Señalan el valor de la reformulación de las producciones del niño disfásico; el uso de la directividad, sobre todo con formas en imperativo. El elemento clave es que los padres crean un contexto alrededor del discurso del niño. Los niños disfásicos no son tan hábiles para organizar y utilizar esta información lingüística, lo cual afecta a las siguientes emisiones de los padres.

Elaboración propia a partir de (Domínguez y Sanguinetti, 1997; Puyuelo, 2002)

Programas editados con posterioridad basan sus actividades en alcanzar los mismos objetivos que se pretenden en estos programas. La diferencia estriba en el recurso material utilizado para el desarrollo de la actividad en cuestión. Se aportan en otro apartado diferentes recursos materiales para poder trabajar y alcanzar los objetivos propuestos, en cualquiera de los programas elegidos.

Los programas para familias.

Aunque haya todo un capítulo dedicado a la familia como agente de prevención e intervención en el lenguaje del niño, no se puede por menos que hacer mención de la existencia de programas de estimulación de lenguaje en general, en los cuales pueden participar, apoyando la intervención del profesional tanto en la prevención, en casos de alto riesgo como en la rehabilitación, en caso de existir una alteración o retraso.

El entorno familiar no solo es el ámbito natural, insustituible y primero de la adquisición del lenguaje y por ende del vocabulario, sino que además es el que puede proporcionar

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

al niño un ambiente estimulante intensivo durante todo el año, que podrá poner en práctica en ese mismo entorno, generalizándolo.

La concienciación de las familias acerca de su participación, su información y formación corre a cargo del educador. *"Los padres se convierten en ayudantes pedagógicos y repetidores de las técnicas aplicadas por los especialistas"* (Monfort y Juárez, 2002). y pueden utilizar su propia condición de padres para interactuar en cualquier situación de la vida cotidiana familiar, sin necesidad de existir un motivo o un fin marcado previamente.

10.5.2. Estrategias de estimulación global del lenguaje

Dado que la pragmática está soportada y unida a la semántica, su valoración nos dará muestras de su competencia y desenvolvimiento lingüístico general. Debemos intentar conocer la capacidad del niño para comunicarse de manera eficaz y adecuada en diferentes contextos y ante interlocutores diversos.

Para iniciar la estimulación podemos evaluar no sólo el aspecto gramatical, sino el vivencial; dudas y pensamientos, y para ello, se pueden utilizar **estrategias reforzadas y sistematizadas** que van desde el diálogo hasta la conversación dirigida, a través de la descripción de dibujos, narración de cuentos, charlas sobre situaciones, etc. *En otro epígrafe nos detendremos en los recursos materiales que podemos utilizar para ello.*

Es necesario esforzarse en llevar a cabo las actividades con fines funcionales y comunicativos, cuidando las características, estilo y expectativa del niño. Elegir los temas con cuidado, adecuados a su pensamiento, intereses y motivaciones y respetar su iniciativa, sus silencios, sin agobiarle con procedimientos (grabaciones) o conductas intrusas.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Entre los objetivos específicos a alcanzar en el ámbito de la escuela, Monfort, (2003), señala:

- a) **Potenciar el aprendizaje** mediante actividades integradas en las actividades generales del aula, es decir, Favorecer el desarrollo de la adquisición del lenguaje oral. Y Mejorar ciertas capacidades para aprovechar eficazmente las interacciones espontáneas
- b) **Desarrollar un lenguaje para la escuela, es decir,** Utilizar en la escuela un lenguaje más culto, más estructurado sintácticamente, diferente del usado en su ambiente lingüístico. Y Saber comunicarse en clase
- c) **Prevenir la aparición y el desarrollo de los trastornos del lenguaje infantil,** a través de lo que él llama el *despistaje precoz* y orientación familiar en relación con las dificultades en la adquisición del lenguaje oral. **Igualmente se intenta conseguir la** Participación en el proceso de recuperación en colaboración con el especialista.
- d) **Preparación al lenguaje escrito,** es decir, Realizar actividades preparatorias sobre ciertas características del lenguaje oral (consciencia silábica y fonética, presencia de palabras para formar oraciones, reglas de producción específicas...) como base para la adquisición del lenguaje escrito.

El trabajo del maestro de educación Infantil no incluye (por falta de tiempo y preparación especializada) la reeducación de los trastornos del lenguaje, sino proporcionar a los niños en general, las situaciones y los elementos que les permitan construir normalmente su lenguaje. Sánchez, (2005, 2007, 2008). El niño necesita ante todo una actitud positiva de su maestro.

Entre otras estrategias se sugiere:

- Podemos hablarle individualmente con frecuencia, sin exigir respuesta. Le presentaremos actividades y materiales para conseguir una reacción, un gesto, un sonido. No pretender imponer un modo de conducta que nos parezca ideal. La relación con otro compañero tranquilo y protector puede servirle de ayuda y debemos favorecerla.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Debemos esconder nuestra incomprensión, adivinando el contenido global del mensaje por el contexto, la mímica y los gestos. Deberemos corregir esas incorrecciones sin interrumpir la comunicación. Deberemos limitar nuestras intervenciones a lo más importante: el mal uso de un vocabulario o de unas reglas morfosintácticas.
- Debemos presentar un modelo, no la sanción a una falta. Una entrevista con la madre nos ayudará a conocer su vocabulario particular. Proporcionar el mayor número de situaciones de diálogo (con adultos o iguales), insistiendo en que la familia haga lo mismo en casa. Lo importante es que el niño pueda iniciar la conversación, y que pueda disponer de un interlocutor válido que interaccione y le presente modelos ricos y correctos.
- Transmitir seguridad, atención al mensaje y prestar esta información a la familia.

Se necesita poseer un conocimiento léxico para saber lo que significan las palabras individualmente, sin estar en un contexto determinado; y un conocimiento de la estructura gramatical de las frases nos permite usar las palabras en el orden correcto dentro de la frase para que sea coherente.

El conocimiento semántico es necesario para dar sentido al párrafo, es decir, el conocimiento del significado que se transmite combinando sonidos, palabras y frases, de una forma gramaticalmente correcta.

10.5.2.1. La conversación en el aula

La educación Infantil es el momento de una **actuación preventiva** importantísima, de favorecer la interacción verbal entre maestros y niños a través de una eficacia comunicativa y educativa, de manera natural y sabiendo intervenir verbalmente. Es preciso estimularla a través de la aplicación de programas de lenguaje oral, y permitir a los niños tener una participación activa en su propio aprendizaje.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

La importancia pedagógica de **la conversación** se reconoce desde los intercambios preverbales entre la madre y su bebé, y según Juárez y Monfort, (2002,) "*permite fundir todos los aspectos de la comunicación verbal en el molde que sirve de marco a las relaciones sociales habituales*". p. 98.

Una sesión conversacional es una situación donde deben hablar sobre todo los niños, donde el maestro tiene la función de estimulación y coordinación, donde se debe prestar especial atención a los niños con más dificultades en la expresión espontánea. Si el niño no presenta alteraciones de la conducta es posible que pase desapercibido. Debemos preocuparnos, según el mismo autor, de aquellos niños tranquilos, tímidos y que no llaman la atención: sentarlos en sitios privilegiados incitándoles a la participación. Bien es verdad que un niño con desarrollo madurativo normal no accede a ella hasta los 3-4 años.

Aunque cuando se alteran las reglas implícitas de la conversación de forma involuntaria, ésta ya no resulta eficaz, y el oyente ha de hacer un gran esfuerzo para compensar la información incompleta. Se debe centrar progresivamente la atención sobre la funcionalidad de la comunicación, sin cortar las características de la comunicación y riqueza de contenido.

El respeto a los turnos, la integración de nueva información en la existente, etc. son destrezas que se van aprendiendo a fuerza de conversar, gracias al desarrollo de ciertas aptitudes lingüísticas, cognitivas y sociales. No se pretende transmitir conocimientos, sino desarrollar una capacidad.

Juárez (2002) señala pasos intermedios para llegar a una conversación eficaz. Tales son, empezar entablándola alrededor de una actividad, o en torno a una observación (un animal, un conjunto de conchas, una revista, etc. O también en torno a un tema común, conocido por todos (partido de futbol, un hecho acaecido en el colegio), También puede ser a partir de una vivencia particular, en la que no todos tienen toda la información. Gortázar, (2006) nos muestra unas pautas para la estimulación del lenguaje en ambientes naturales, referidos a la familia y la escuela.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

La conversación se llevará a cabo solicitando la ayuda del niño, se mantiene la atención del grupo y además se suscitan preguntas y comentarios. Blank y Marquis (1987) c.p. Juárez proponen unas 80 situaciones con sugerencias para técnicas de verbalización.

Tales pueden ser: Organización de objetos y materiales, transformación de material, análisis perceptivo del material, juegos y actividades motoras, representación dramática y escrita de alguna escena.

Así mismo podemos señalar una serie de aspectos a tener en cuenta en una sesión conversacional. Tales como:

- Cómo colocar a los niños.
- No hablar demasiado
- Los niños deben sentir que tenemos verdadero deseo de comunicarnos con ellos
- Estamos allí para ayudar a que se expresen
- El lenguaje debe integrarse en la experiencia directa, en la acción
- Debemos conseguir que todos hablen
- Tener en cuenta la motivación
- El sentido de la ruptura de situación cuando lo requiera.
- Escribir lo que dicen

El lenguaje tiene una presencia constante a lo largo del día, unas veces como objeto mismo de la actividad y otras como instrumento comunicativo esencial, que se utiliza para regular, dirigir, comentar, realizar otras tareas y juegos.

10.5.2.2. Los ejercicios (juegos) dirigidos.

Las condiciones del aula deben permitir al profesor, según Hohman y otros (1984) en Juárez y Monfort (2002) planear, trabajar y recordar los contenidos de sus actividades, que pueden aparecer en forma de ejercicios dirigidos de lenguaje, que pretenden extraer de la comunicación lingüística ciertos elementos (fonemas, sílabas, palabras, funciones pragmáticas) y plantear situaciones, generalmente de juego, donde los niños

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

puedan manipularlos como si fueran objetos, agrupándolos, diferenciándolos, comparándolos, juntándolos... y observando el resultado de todas estas manipulaciones.

El profesor diseña o elige actividades para aprender el significado de ciertas palabras o expresiones. En estas actividades el profesor habla más. Se pretende entregar a los niños ciertos elementos del lenguaje para que jueguen con ellos, para que según Monfort, (2003) siendo conscientes de su existencia y sus características les ayuden en su desarrollo general.

Jugando con las palabras trataremos de trabajar la organización semántica.

Se trata de propiciar situaciones a través de las cuales los niños puedan **enriquecer su vocabulario**, es decir, aprender nuevas palabras y precisar el significado de las que ya conocen. Se debe partir de una observación, de un razonamiento y de una primera expresión espontánea que dará lugar a una intervención (feedback) de otro niño o del profesor.

Plantearles juegos donde van a tener que manipular palabras, fuera del contexto real descubriendo las relaciones lógicas que las unen, separan, oponen, asocian, etc.

Aprender palabras nuevas y manipularlas en las dos vertientes de la comunicación, esto es, en la comprensión y generalizarlas a la expresión. Esto permitirá y favorecerá el desarrollo de otros procesos superiores, a través del Análisis, Síntesis, Contrarios, Asociaciones de palabras y conceptos, Semejanzas, Seriaciones, Asociaciones gramaticales o Prohibido nombrar (preparación a las definiciones)

Jugar con la frase y con las frases (organización del discurso)

La relación de la semántica con las otras disciplinas se manifiesta en el niño a partir de la percepción de modelos y de los intentos de adaptación que hace, y es como el niño consigue asimilar las estructuras correctas de su idioma. La colocación de las palabras en la frase, las reglas de derivación, etc. son modificaciones que el niño debe aplicar a la estructura lógica de su propio discurso.

La imitación directa (Monfort, 2003) hace que el niño emplee ciertas fórmulas aprendidas con respecto al número y orden de palabras en la frase, los nexos, flexiones,

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

etc. Combinar frases para expresar un conjunto de hechos e ideas supone la coordinación de numerosos mecanismos cognitivos y lingüísticos.

Lo que al niño le cuesta es estructurar cronológicamente su discurso. Para trabajar la ordenación y correlación cronológica del discurso narrativo, nos vamos a valer del paralelismo entre el desarrollo de **la narración oral y de la narración gráfica**.

Estudiaremos y analizaremos esta estrategia metodológica, en cuanto a recursos y soportes en que se puede presentar, y el procedimiento de su puesta en marcha y utilización como estrategia de elección preferente por padres y profesores para el desarrollo del lenguaje. Existe en España un repertorio amplísimo de poesías, retahíla, juegos verbales Nieto (1990) que sirven para trabajar la memoria en cuanto al vocabulario se refiere.

Se trata de aprovechar cualquier situación y oportunidad que se presente a lo largo de la actividad escolar, de mantener la naturalidad de los intercambios sin forzar, y además en el propio entorno natural del niño, aun sabiendo el esfuerzo de educación permanente que realizan los profesores y los padres.

Para Busto Barcos (2007) se ha de establecer una buena base antes de que el niño llegue a Educación Primaria para poder adquirir los nuevos conocimientos con mayor facilidad. El niño que no adquiere el dominio del lenguaje oral, puede tener más posibilidad de fracaso escolar por problemas de comprensión, dificultad para leer...etc.

La atención conjunta, mirar y comentar libros con imágenes, juegos didácticos, juegos de simulación con muñecos y cacharros, y el aprendizaje lúdico de canciones, retahílas, etc.

10.5.3. Recursos materiales para la estimulación del componente semántico del lenguaje.

Los recursos materiales serán descritos en profundidad en el epígrafe de la narrativa oral, cuando se analicen los tipos de soportes utilizados en el **procedimiento** metodológico, que forman parte de nuestro estudio.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Mostramos una selección de recursos materiales para trabajar el contenido, un material muy general de estimulación y otra selección organizada según campo semántico, categorías gramaticales o formando parte de otros recursos para trabajar además la atención, lógica o memoria.

Son actividades con juegos de diferentes editoriales que presentan vocabulario a través de imágenes (fotografías o dibujos). Entendemos que el recurso material, además de facilitar la adquisición del concepto específico. debe posibilitar la interacción natural entre el niño y el adulto, llegando a desarrollar no solo el componente semántico sino también los demás, que al estar plenamente imbricados consiguen el beneficio general de unos y otros.

Tales pueden ser: objetos reales del entorno cotidiano, Álbum de fotos o de imágenes conocidas, Imágenes del material escolar, Rompecabezas y encajes y Dominós.

Cuadro nº 53: Material para estimulación de lenguaje

- ARRIAZA, J.C. (2013). Cuentos para hablar 2. Cuentos tradicionales adaptados para estimular el lenguaje oral: praxias, respiración, soplo, ritmo, discriminación auditiva... Madrid: Cepe.
- ARRIAZA, J.C. (2009). Cuentos para hablar y aprender. Cuentos para la estimulación del lenguaje oral: Praxias, ritmo, conceptos básicos, vocabulario, comprensión y expresión. Madrid: Cepe.
- BORREGÓN, S. (2010). Los trastornos de la articulación. Exploración, prevención, diagnóstico y tratamiento. Madrid: Cepe.
- CATALÁ, B., GALLEGU, M. Y TALAVERA, M. (2008). Logos, material para la rehabilitación de las afasias y otras alteraciones del lenguaje. Barcelona: Lebón.
- DOMÍNGUEZ, I. Y SANGUINETTI, H. (2009). Estimulación del lenguaje 1. ¿Cómo desarrollar el pensamiento lógico? (6-7 años). Madrid: Cepe.
- GONZÁLEZ, R.M., LÓPEZ, S., CUETOS, F. Y RODRÍGUEZ, A. (2013). Javitor, el castor lector y los amigos de las letras. Aprendemos jugando con las letras, las sílabas, las palabras, los sonidos y las rimas. Madrid: Cepe.
- JIMÉNEZ, A. Y RODRÍGUEZ, M. (2013). P.E.L.O.S. Programa para la estimulación del lenguaje oral y socio-emocional. 2º ciclo de Educación Infantil. Madrid: Cepe.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- LÓPEZ, G. (2012). Enséñame a hablar. Granada: Geu.
- MARTÍNEZ-LOSA, M. (2011). Cuentos divertidos de animales 2. Para trabajar inversas, comprensión lógica, discriminación auditiva, conciencia fonológica, vocabulario, creatividad... Madrid: Cepe.
- MARTÍNEZ-LOSA, M. (2008). Cuentos divertidos de flores. Para la comprensión, la erre, el pensamiento lógico, destrezas manipulativas y artísticas, el juego. Madrid: Cepe.
- MARTÍNEZ-LOSA, M. (2007). Cuentos divertidos de la "Zeta". Para la lectura, comprensión, vocabulario, reforzar la "z", praxias, soplo, respiración, dibujar, colorear, jugar... Madrid: Cepe.
- MARTÍNEZ-LOSA, M. (2013). Cuentos divertidos de pipiratas. Comprensión, articulación-praxias, conceptos básicos, manualidades y juegos. Madrid: Cepe.
- MOLLÁ, M. T., NAVARRO, S., ANTÓN, E. Y SOLBES, M.J. (2007). Programa de estimulación para niños. Habilidades lingüísticas. 4-5 años. Madrid: CEPE.
- MOLLÁ, M. T., NAVARRO, S., ANTÓN, E. Y SOLBES, M.J. (2007). Programa de estimulación para niños. Habilidades lingüísticas. 5-6 años. Madrid: CEPE.
- MONGE, R. (2010). Estimulación del lenguaje. Juegos con frases. Barcelona: Lebón.
- PASCUAL, D. (2008). El oso meloso. Método preventivo de logopedia para la educación infantil. Madrid: CCS.
- SEIVANA, M.P. (2009). Cicerón. Programa para la adquisición y desarrollo de la capacidad articulatoria. Madrid: Cepe.
- VV.AA. (2013). COLECCIÓN ¿Hablamos?. Prevención y estimulación del lenguaje oral. Materiales para trabajar en aulas de Educación Infantil y primeros niveles de Educación Primaria. Málaga: Aljibe. (Libro para profesorado y padres y cuadernillos del 1 al 12).

Fuente: Selección propia de material basado en TEA.

No obstante, presentamos una selección que hace Puyuelo, (2002) más pormenorizada de recursos que pueden utilizarse de forma complementaria para la estimulación de vocabulario. No debe olvidarse que el recurso material acompaña, pero no tiene por qué limitar el procedimiento de utilización.

Cuadro nº 53: Recursos materiales para la estimulación de vocabulario

Material general	Con respecto al uso de Dictionarios
Álbum de fotografías 1, 2, 3, 4. Nathan.	- Diccionario del osito Boris.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

<ul style="list-style-type: none">- Fotos lenguaje 1. Nathan.- Maxilotos. Nathan- Maxi-dominó animales. Nathan.- Maxi-memo alimentos. Nathan.- A table. Nathan.- Teo y los animales, Teo y los oficios. Nathan Maxiloto escenas. Nathan.- Maxiloto escenas escuela. Nathan.- Juego magnético para el lenguaje. Akros.- Loto foto. Akros.- Memo foto. Akros.- Juego de memoria. Akros. Macro puzzle palabras. Akros.- Macro puzzle números. Akros.- Identic baby. Educa.- Identic basic, identic natura. Educa. Jugamos a... conocer nuestro cuerpo. Educa.- Jugamos a... cuidarnos. Educa.- Jugamos a...desarrollar los sentidos. Educa.- Jugamos a... conocer los colores y figuras. Educa.- Jugamos a... conocer a los animales. Educa.- Jugamos a... descubrir lo que nos rodea. Educa.- Jugamos a... saber qué tiempo hace. Educa- Jugamos a... ir a la granja. Educa.- Jugamos a... las profesiones. Educa.- Jugamos a... ir por la ciudad. Educa.- El lince. Educa.- Stop bocata. Educa. <p>De Winslow Press:</p> <ul style="list-style-type: none">- Fotografías animales. Color Library.- Fotografías La casa. Color Library.- Fotografías alimentos. Color Library.- Fotografías posesiones. Color Library.- Fotografías transportes. Color Library.- Fotografías profesiones. Color Library.- Fotografías deportes. Color Library.- Categorías. Color Cards. Multi-Match.- Conceptual Language. Activity Cards. LDA.- Body Parts. LDA- Clothes. LDA- Maxilotto Animalia. Asco.- Memolud. Asco.- Polycases. Asco.- Observacion hogar, Observacion oficios. Jocdi-Goula.- Memplay del hogar. Jocdi-Goula.- Vocabulario básico en imágenes. CEPE- Vocabulario en imágenes. CEPE- Colección desarrollo del lenguaje. CEPE- Loto de oficios. CEPE- Vocabulario en inglés. Animales, frutas, escuela. ELI- Elikid, Animales, vestidos, alimentos, casa. ELI- Just the job. ELI- Vocabulario en imágenes. REF. CP-VI.	<p>Todolibro</p> <ul style="list-style-type: none">- Mi primer diccionario. Beascoa- Imaginario. Diccionario en imágenes para niños. SM- El gran libro de la escuela, El gran libro de los pequeños curiosos. Juventud- Diccionario infantil en imágenes. Susaeta- El gran abecedario de los libros. Cruilla/SM- Descubre las palabras. Timun Más- Mi primer diccionario. Ediciones B- Oxford Photo Dictionary. Oxford University Press- Diccionario Visual. Oxford University Press <p>DICCIONARIOS ELEVADOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Diccionario escolar. Santillana- Enciclopedia visual temática. Ediciones B. Grupo Zeta- Nuevo Espasa Ilustrado. Espasa- Diccionario junior. Onda- Diccionario escolar. Vicens-Vives- Sinónimos y antónimos. Océano- Diccionario de frases hechas de la lengua española. Larousse- Diccionario avanzado de sinónimos y antónimos. Vox
---	---

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Food Fun. Learning Resources.- Alto el fuego. Juego de las categorías. Family Games.- Dominó de palabras polisémicas. Nardil. | |
|---|--|

Cuadro nº 54: Recursos materiales para la estimulación específica de determinados tipos de palabras y relaciones entre conceptos

Material para verbos.	<ul style="list-style-type: none">- Loto de acciones. CEPE- Fotografías verbos. Color Cards. Winslow Press.- Fotografías tiempos verbales. Winslow Press.- Verbos I y II. Schubi.- Serie Las acciones. Photo Accion Cards. LDA
Material para adjetivos y contrastes.	<ul style="list-style-type: none">- Opuestos 1 y 2. CEPE- Como són les coses. Eumo- Fotografías adjetivos. Color Cards. Winslow Press.- Fotografías colores y formas. Color Cards. Multi-Match. Winslow Press.- Serie Contrarios. Opposites: Sec 1. Concepts. LDA- Contrarios. Diset- Contrastes 1, 2, 3. Xango- Lógica Play. Akros- Contrastes. Jocdi-Goula- Juego de los personajes. Jocdi-Goula.- Jugamos a...descubrir los contrarios. Educa- Juego de los tres osos. Nathan- Juego de los colores. Nathan- Juego de sinónimos y antónimos. Falomir.
Material para conceptos espacio-tiempo	<ul style="list-style-type: none">- Observamos. ¿Dónde están? Vicens-Vives- Guppy. Libro para ver y hablar. CEPE- Fotografías preposiciones. Color Cards. Winslow Press- Los puntos de vista. Nathan- Loto de orientación. Niños y la casa. Jocdi-Goula- Juego de situaciones. Conejo. Jocdi-Goula- Posiciones. Jocdi-Goula- Juego adjetivos y posiciones. Jocdi-Goula- Gusi de colores. Jocdi Goula- Loto de puntos de vista. REF. JE-909909- Orientación espacial izquierda y derecha. Akros- Calendario, relojes- Jugamos a..., Los días de la semana, La horas, Los meses del año, Mi primer calendario. Educa.- Jugamos a... arriba y abajo. Educa
Material para relaciones	<ul style="list-style-type: none">- Parejas lógicas. CEPE- Fotos lenguaje2. Nathan- Serie Asociaciones. Things that go together, Section 1 At home, Section 2 At school. LDA- Asociación de ideas. REF. NA-7201

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

	<ul style="list-style-type: none">- Juego de identificación y asociación. Jocdi-Goula- Relaciona. Jocdi-Goula- Acción-reacción. Jocdi-Goula.- Cuatro juegos de relaciones. Jocdi-Goula- Asociación de familias. Jocdi-Goula
Material para secuencias	<ul style="list-style-type: none">- Ejercicios temporales I, II, III. CEPE- Nuevos ejercicios temporales 1, 2, 3. CEPE- Sequential thinking. LDA- Secuencias básicas. Akros- Procesos de producción. Akros- Yo me visto 1, 2, 3. Wesco.- Evolución de la vida, Evolución del pato. Wesco- Hincar el diente. Wesco- Serie Cartas secuenciales progresivas 1, 2, 3, 4, 5. Wesco.- Cuéntame. Schubi- ¿Y después...qué? Schubi- Tarjetas El señor Jacobo. Schubi- Reportajes gráficos. Schubi- ¿Final feliz? Schubi

Elaboración y selección propia a partir de Puyuelo, (2002)

Cualquiera de estos materiales, y los que día a día van publicando las editoriales, son recursos metodológicos que deben servir para interactuar con el niño, sabiendo que el valor emocional, afectivo y motivacional por parte de ambos, niño- adulto, puede determinar el éxito del objetivo que nos hayamos propuesto alcanzar.

A continuación desarrollamos el epígrafe que constituye una de las variables independientes a estudiar en nuestra investigación.

Si la hipótesis de estudio es la influencia de la narrativa oral en el nivel de vocabulario de los niños de 4 años, tendremos que estudiar previamente qué se entiende por narrativa oral, llevar a cabo el análisis del constructo "narrativa" y a continuación, estudiarla como una de las principales estrategias metodológicas elegidas para el desarrollo del lenguaje del niño en los dos contextos fundamentales que constituyen su entorno, es decir, la familia y la escuela.

La importancia de desarrollar el siguiente epígrafe de Narrativa oral se justifica por su relación directa con la investigación, como variable independiente que se va a analizar.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

11. LA NARRATIVA ORAL

La narrativa oral es un género literario amplio que habitualmente se confunde con el procedimiento que se utiliza para la transmisión de hechos, aunque estos puedan ser tradicionales o folclóricos.

Nosotros vamos a analizar el *procedimiento* y el *recurso* que se puede utilizar como soporte de esta estrategia metodológica durante el periodo infantil; tarea nada fácil aunque sí, apasionante y peculiar, por sus características específicas.

11.1. GÉNEROS LITERARIOS EN 0-6 AÑOS

La literatura infantil comprende la literatura folclórica o de tradición oral y la “nueva literatura” propuesta por los medios audiovisuales y de producción propia.

Según Lázaro Carreter, (1993) el género se constituye como entidad histórica estructural a través de creaciones individuales. Cada sociedad elige la existencia de ciertos géneros que manifiestan mejor su ideología, y esta elección tiene un marcado carácter dinámico a lo largo del tiempo.

Existen diversos criterios según Spang, (1993); Colomer y Durán, (2001) para definir un género. Tales son: de tipo *cuantitativo*, como la extensión; otros, los *lingüístico-enunciativos*, se refieren a la naturaleza verbal de la obra literaria, como los rasgos métricos, los rasgos estilísticos, las funciones lingüísticas y los rasgos enunciativos. Se señalan también criterios *temáticos*, *pedagógicos*, *psicológicos*, y por último, los *históricos y sociológicos*, quizá según Garrido Gallardo (1994) los más cambiantes.

Hay que señalar el trabajo de recopilación llevado a cabo por el seminario de literatura infantil “el tragaldabas” (1988), en el cual se recogen diversos tipos de tradiciones como cuentos, (leyendas, fábulas y mitos), canciones y coplas; romances, supersticiones y conjuros, trabalenguas, refranes y dichos; adivinanzas, chistes, etc. hasta llegar a pregones, oraciones y buenaventuras, juegos, fiestas y recetas de cocina.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Las tres formas básicas que estudiaremos son la *poesía*, el *teatro* y en especial, *la narrativa*. Podremos ver otros seudogéneros que están desarrollándose con ímpetu dentro de la literatura infantil, más importantes en su consideración como recursos o soportes. Tales son: el *álbum ilustrado* y los *libros para no lectores*.

Otros **soportes** que nacieron al abrigo de las nuevas tecnologías llamadas *multimedia*, se están desarrollando con mucha fuerza, y su soporte puede ser además de papel, el audiovisual, o solo aparecer en soporte informático.

11.1.1. El género lírico

Siguiendo a Spang, (1993); Garrido Gallardo, (1994) y Borda, (2002), podemos señalar algunas características específicas de la lírica, cuyo autor busca la interiorización y la brevedad. No se presenta una historia, como en la dramatización y en la épica, sino que se busca la profundización de un solo aspecto.

Utilizando un lenguaje y una estructura basada en recurrencias, paralelismos y juegos semánticos se potencia la connotación. Aunque el verso no es imprescindible, se ha convertido en síntoma inequívoco del lirismo. Junto a él se destacan el ritmo y la musicalidad, con la elección melodiosa de sonidos para luego ser combinados.

Siendo la poesía una oferta minoritaria, sin embargo constituye la primera manifestación de lenguaje infantil a través de canciones, retahílas, trabalenguas, refranes y dichos; juegos de palabras, adivinanzas, etc. Primero, a través de la madre y luego, de otros niños y adultos cercanos.

Pero debemos distinguir entre la poesía tradicional popular o folclórica, de transmisión oral por parte del adulto y la poesía hecha por y para los niños. Colomer y Durán (2001) señalan las siguientes formas de folklore infantil:

- Juegos de interacción entre adultos y niños, basados en la voz y el movimiento, (saltar sobre las rodillas, batir palmas, repasar los dedos de la mano, etc.
- Canciones y sonsonetes para echar a suertes
- Juegos de grupo y corro
- Trabalenguas y juegos de palabras

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Retahílas encadenadas
- Canciones disparatadas
- Adivinanzas

El niño, según Borda, (2002) tiene la habilidad de apropiarse y hacer suyas aquellas producciones que le resulten atractivas; bien por su temática, bien por su construcción formal. Su significado tiene menos importancia que el sonido, la rima. "Son imágenes en ritmo".

Actualmente esta tendencia se ve reforzada al atender al carácter lúdico y recreativo de la recepción del lenguaje. El juego metafórico según Mendoza Fillola y López Valero, (1997) da paso a las adivinanzas; la acción soportada por gestos y peculiares combinaciones de términos da lugar a las dramatizaciones y juegos que se apoyan en la poesía.

Si la *poesía popular* muestra historias infantiles, fáciles de recordar cuyos versos se aprenden de memoria y suelen agruparse por temas, la *poesía de autor* nos remite a la poesía que ha sido escrita por algún autor para niños. En este tipo de poesía se busca más la musicalidad que la comprensión del contenido.

En España, podemos señalar autores relevantes como Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Nicolás Guillén o José del Hierro. La rima y el sinsentido encuentran su esplendor en Gloria Fuertes. Otros autores más modernos son Carlos Murciano, Olga Xirinacs, Ana M^a Romero y Antonio Gómez Yebra.

Sería interesante plantearse la utilización del género lírico como una estrategia metodológica recurrente y habitual, que nos permita de forma lúdica, pero no por ello menos sistemática, el desarrollo del lenguaje, de la rima y del vocabulario; no solo de la palabra como unidad semántica sino como componente morfosintáctico, y por supuesto, analizando sus sonidos, constituyentes de sílabas y más allá, de palabras.

11.1.2. El género dramático

Cuando hablamos del *género dramático*, nos estamos refiriendo según Spang, (1993), Garrido Gallardo, (1994) c. p. Borda (2002) a los juegos dramáticos, la dramatización y

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

el teatro, cuyas características generales lo describen como dirigido a la representación prefijada o improvisada, y que sin dejar de lado la posibilidad de poder leerlo, siempre debemos poder imaginarlo representado.

Así mismo se señala otra característica, lo que ellos llaman la *plurimedialidad*, es decir la utilización de varios códigos, no solo el verbal del texto sino los extraverbales, que incluyen gestos y mímica, vestimenta, maquillaje, decoración iluminación, sonorización, etc.

Estos sistemas de comunicación se tendrán en cuenta en la relación o "pacto" que se establece entre actores y público, y entre los mismos actores. El código verbal será siempre el diálogo, aunque rara vez se complementa con una parte narrativa (como ocurre en el teatro épico).

Otra característica que ha de ser tenida en cuenta por el autor es la colectividad de producción y recepción, entendida como una manifestación de los valores e ideales de una sociedad que necesita representarlos a través de unos papeles diferentes a los propios. Es una forma de arte tan antigua como la humanidad.

- *La dramatización o juego dramático* no se considera teatro, ya que no hay exhibición, sino que es un proceso de representación de roles que surge en el niño de forma natural, espontánea, lúdica. También se habla de taller de expresión, en el que se puede utilizar diferentes recursos como títeres, sombras, marionetas, mímica, etc.

El término *dramatización* aparece reflejado en la LOGSE, (2006) y la LOMCE. (2013) no modifica, como contenido a desarrollar dentro del área de expresión Artística o en el de Comunicación y Representación, buscando el desarrollo del lenguaje, de la expresión corporal, expresión plástica y expresión rítmica y/o musical.

- El *teatro infantil* en cambio, busca la representación exterior y disfruta con ella; no cabe la improvisación, se eligen los contenidos según los gustos, necesidades y capacidad de recepción del niño. "Se caracteriza por convocar actores, no jugadores" Borda, (2002). Se diferencia del juego simbólico en que en este, el niño hace como si fuera otro, fingiendo comportamientos como si fueran reales. Tejerina, (1994)

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

señala que el niño interpreta situaciones, modelos y comportamientos a modo de ensayo, de entrenamiento de aquello que es difícil de asimilar para él.

El género dramático proporciona al niño la posibilidad de entender el desarrollo de la historia de forma más sencilla, al poder representarla o visualizarla como espectador; haciendo que ellos mismos se sientan protagonistas de los acontecimientos, ensayando o improvisando; lo cual obliga al profesor a programar y prefijar un tiempo en su horario habitual, en el cual poder desarrollar la práctica teatral, la creatividad, la imaginación y el desarrollo del lenguaje verbal o gestual.

11.1.3. El género narrativo

Lenguaje oral es capacidad y medio de comunicación, herramienta que utiliza como soporte la voz, que se recibe a través del sistema auditivo y que posibilita el desarrollo cognitivo y el social, a través de la interacción entre dos personas.

Narrar es según la RAE "*Contar, referir lo sucedido, o un hecho o una historia ficticios*"; También contar o relatar sucesos, historias o anécdotas, de una forma determinada, ordenada y secuenciada, una serie de acontecimientos que realmente han sucedido o que han sido inventados. También es referir lingüística o visualmente una sucesión de hechos que se producen a lo largo de un tiempo determinado y que, normalmente, da como resultado la variación o transformación, en el sentido que sea, de la situación inicial.

Nos referimos al acto comunicativo a través del cual, un emisor transmite un mensaje a un receptor utilizando su voz, aunque use como apoyo para ello, el lenguaje gestual o icónico. Es decir, la principal vía de entrada de información es la acústica, aunque pueda estar acompañada y completada de la vía visual. En este proceso se da además, otra circunstancia, y es la posibilidad de improvisación por parte del emisor o narrador.

Cuando se utiliza el término calificativo *oral* dentro del mundo de la literatura popular parece que lo escrito y lo oral se entremezclan, y esta relación se manifiesta en la interacción que se establece entre ambos, emisor y receptor. Puede ocurrir que la

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

narración escrita se oralice, o que solo exista en forma oral y se transmita de memoria, sin ningún tipo de apoyo. En cada acto de interacción, el narrador se convierte en coautor de la narración, al darle su impronta particular.

Según Reis, (1979), la *narrativa* es un género dominado por la lógica y muy marcado por la objetividad. Por ello, sin utilizar un discurso muy espectacular y mirando hacia la realidad exterior circundante, debe servir de base para poder contar una historia.

La narrativa se apoya en una dinámica temporal, fundamental en la sucesión de los acontecimientos (Borda, 2002). Garrido Gallardo, (1994) señala los siguientes rasgos que caracterizan a los géneros narrativos:

- a. La situación básica es la del relator de la historia: alguien cuenta algo
- b. El narrador (autor-narrador o personaje narrador) ha de ser de ficción; si no estaríamos ante la historia, la crónica o el reportaje; aunque existen varias formas de poner de manifiesto la subjetividad narrada.
- c. La sugestión de la realidad, también podría ser un punto a debate
- d. La comunicación ha de ser diferida, se cuenta una historia que ocurrió
- e. Ha de narrarse en prosa (el verso en géneros poéticos).

El género que veremos más extensamente es el cuento.

Distinguimos, siguiendo a Spang, (1993); Baquero Goyanes, 1988; García Padrino, 1993; Rodríguez Almodóvar, (1999); Borda, (2002); entre el *cuento popular* (maravillosos o de hadas, de animales, de costumbres, heróicos, etc.) para designar relatos breves, de tono popular y carácter oral, y *el cuento literario* para distinguirlo del tradicional, que responde más a la creación de un determinado autor. Este, ajustándose a las características de brevedad y simplicidad de la narración, aporta su visión particular de la realidad o fantasía.

El Cuento y el relato

Cuento, etimológicamente, deriva *de compuctum* (cálculo, cómputo). Con el tiempo se pasó de enumerar objetos a enumerar hechos. El cuento es un género narrativo breve,

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

derivado de la *novella italiana* y de los *fabliaux franceses*, con gran cantidad de puntos en común con los relatos folclóricos (Garrido Gallardo, 1994).

El *cuento* refleja, según Borda, (2002) “un acontecimiento insólito presentado en situación de conflicto, que se va desarrollando a lo largo de una historia, y que concluye en una solución no necesariamente cerrada”. De gran sencillez y brevedad, y con una sintaxis simple, los personajes se presentan claros y con un vocabulario plagado de modismos, ya que según Baquero, (1988) su transmisión oral justifica la gracia con que los narradores procedían en sus emisiones. Los diálogos son cortos, y la introducción, el título y el final resultan determinantes.

El repertorio de formas simples del *cuento* incluiría: el caso, el chiste, el dicho, el enigma, la leyenda, el mito, la parábola y la saga, entre otras. En cualquiera de sus formas, el cuento debe ser muy significativo y con gran intensidad y tensión; y en función de quien lo cuente y quien lo reciba, propiciará diversas lecturas.

El transcurrir del cuento y del relato se mueve entre dos marcos de referencia fundamentales: el espacio y el tiempo, que en la gran mayoría de los cuentos suelen ser ambiguos. Estos son los que maneja el narrador con sus palabras, según sea el fin perseguido. Sotomayor, (2000), señala la capacidad creativa y narrativa del autor como un valor del propio relato para conseguir que el receptor se identifique con los personajes, más aún cuando se trata de lectores inmaduros, con escasas referencias fuera de lo que supone su propio espacio. El adulto, cuando cuenta o escucha la historia, dejando aparte su valor literario, la juzga en presencia del niño.

Por el simple hecho de pertenecer a nuestro patrimonio cultural nos permitimos adaptar los cuentos a nuestras exigencias y modificarlos a nuestro gusto. Borda, (2002) nos hace una recopilación de las interpretaciones del cuento, señalando entre otras:

- *Lectura psicoanalítica*, que pretende agotar el contenido del cuento entendiéndolo como interpretación del subconsciente.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- *Lectura etnológica*, se observa en estudios antropológicos que, durante siglos, el cuento ha sabido adaptarse a cada contexto y situación, cambiando de función o de destinatario si se diera el caso; y ello justifica su supervivencia.
- *Lectura mitológica*, sabiendo que los cuentos, durante la segunda mitad del s. XIX representaban simbólicamente los conflictos o fenómenos naturales sin resolver.
- *Lectura histórico-ideológica* que refleja las condiciones socioculturales e ideológicas de una época o momento, aunque se piense que son universales y atemporales.

Aunque la interpretación del cuento se verá influida por las experiencias del niño, el adulto añadirá por medio de la narración, las características que le interesen de su propia cultura, y es por esta causa, por lo que se pueden hacer varias interpretaciones de la narración.

- El *cuento literario* o novela es, como ya se ha mencionado, un relato de mayores dimensiones, con más desarrollo argumental, personajes más matizados, en una línea de complejidad progresiva. El niño ha de identificarse con el héroe de la aventura, el argumento gira en torno a un misterio o enigma y donde el adulto adquiere un papel secundario. Suelen ser cuentos para niños mayores de 6 años.

Esta clasificación sirve para orientar sobre el tipo de relatos más propicios para la educación infantil. El desarrollo de cualquiera de los géneros, bien de forma improvisada a través del juego, bien de forma programada formando parte de un curriculum, se considera una estrategia pedagógica eficaz, ya que, como se vio en el epígrafe anterior, los objetivos específicos de desarrollo del lenguaje y en concreto de vocabulario, se alcanzan más fácilmente por plantearse siempre a través de actividades lúdicas, con procedimientos relacionados con la dinámica de grupos. El niño pasa del juego simbólico alrededor de los tres años, al juego de roles, entre los cuatro y cinco años, el de actor.

11.2. EL PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO DE LA NARRATIVA ORAL

La capacidad de sorpresa y fascinación que posee el niño debe ser desarrollada en cada uno de sus juegos; aprovechar el descubrimiento de la sonoridad y significación de la

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

palabra, despertar el gusto por la armonía y la belleza de la palabra a través de imágenes, facilitará su entendimiento. La gran mayoría de los juegos infantiles aparecen acompañados de cancioncillas, rimas, retahílas, etc. que incitan al movimiento corporal y la acción, ya sea danza individual o colectiva.

El maestro es responsable de la programación de las actividades que se van a realizar en el aula, y por tanto, ha de crear las mejores condiciones para que se lleve a cabo la consecución de los objetivos que se persiguen. Debe conocer a cada uno de sus alumnos y seleccionar la metodología que le parezca más adecuada a la situación, objetivo y alumno, para lograr su aprendizaje.

Las actividades en grupo propician la **interacción social**, ya que se potencian diversas formas de comunicación, expresión de sentimientos y emociones, respeto a distintos puntos de vista e intereses y el aprendizaje de valores. Así mismo, la relación entre iguales favorece también, los procesos de desarrollo y aprendizaje y las actitudes de colaboración y ayuda, aprendiendo gracias a la mediación de otros, y estructurando su pensamiento en la medida que han de transmitir sus ideas de forma coherente para poder ser comprendidos.

La selección de **recursos** y del **procedimiento** metodológico es la competencia estrella del maestro y por qué no de los padres, ya que les permite por su flexibilidad, adaptarse y adaptarla a todo cuanto pueda necesitar.

El contacto de los niños con la narrativa oral y posteriormente escrita, surtirá de posibilidades el aprendizaje de conocimientos a través del lenguaje, de la interacción y la experiencia del niño. La recepción de los cuentos, y de formas poéticas del lenguaje en las primeras edades, se ha revelado, según Colomer y Durán, (2001) como la actividad más beneficiosa para conseguir el éxito en el aprendizaje del lenguaje lectoescrito.

La narrativa en sus diversas formas, cumple la función educativa que señala Bettelheim, (1977) de ofrecer a los niños imágenes, mitos y símbolos que se han ido creando con el tiempo para poder entender el mundo y hablar sobre él, y a su vez, poder compartirlo

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

con otros. Estas formas, a través de distintos géneros, representan la realidad y la diferencian de la ficción, como forma de ensayo de sentimientos, emociones e ideas, y conforman un instrumento de socialización indiscutible, al transmitirse de unos a otros dentro de su propia cultura.

El niño aprende desde muy pronto que **narrar** es una actividad utilizada con frecuencia por el adulto para hablar sobre su vida cotidiana, su mundo, e imaginar posibilidades.

El hecho de narrar sucesos de la vida diaria o historias pasadas, acontecidas, de forma presencial o a través de otros medios, hace que el niño maneje diferentes posibilidades de vida al experimentar situaciones imaginarias, sin tener que llegar a vivirlas realmente. Es decir, ponerse en la piel de cualquiera de los protagonistas y aprender a resolver sus cuitas con la ayuda de unas estrategias que le aporta el adulto y que él, de momento, no es capaz de juzgar todavía.

Es el adulto el que le facilita las conclusiones sobre las consecuencias de los hechos acaecidos, la moraleja, y el niño aprende de cada una de las situaciones que se le van planteando.

Al principio, se dan por satisfechos con el reconocimiento de imágenes y ven los episodios de la historia como hechos desconectados, y luego, según Colomer y Durán, (2001) a medida que crecen, son capaces de establecer nexos causales y van ordenando e integrando lo que ocurre en escenarios completos, dentro de un esquema narrativo. A través de estos modelos, el niño progresa en el dominio de las diferentes dimensiones y componentes del lenguaje.

Alrededor de los seis años, los niños dominan propiamente la estructura de la narración; saben que ha de tener un final, un *desenlace* resuelto con sentido en relación con la situación conflictiva que se plantea al principio. Sin embargo, se han de escoger con cuidado las palabras del vocabulario, sobre todo si se trata de una grabación, y de que los párrafos no sean excesivamente largos y puedan afectar a la atención exigida.

La ceremonia de la narración es también un ritual de sociabilización, donde los más pequeños observan comportamientos que les facilitan la comprensión de determinados planteamientos culturales y sociales.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Los relatos se encuentran cargados de emoción, fascinación e intriga. Su estructura secuencial-lineal es una estructura abierta, flexible que permite la memorización y la transmisión fácil, ya que utiliza formas lingüísticas que la memoria aprende sin demasiados obstáculos, con personajes fácilmente reconocibles.

Una historia se puede narrar de muchas maneras, y esta flexibilidad estructural y formal es lo que permite su aplicabilidad didáctica. Los hechos transcurren según una moral, y se puede pensar que son utópicos al plantear muchas veces un final irreal, que, por otro lado, puede resultar hasta trágico. Sin embargo, durante la narración se mantienen ayudas al niño, ya que suele aparecer una *unidad de sentido* cada poco tiempo y se describen situaciones centradas en la acción de un niño protagonista, en un escenario conocido (la gran mayoría de las veces), para poder entender el desarrollo causal de los hechos.

Sin duda este proceso será más fácil para el niño que haya oído contar historias, relatos y cuentos con frecuencia, ya que será capaz de analizar más rápidamente las **consecuencias** de los hechos que se van produciendo. El niño se da cuenta de que existe una relación cronológica y causal entre las acciones, y debe ser capaz de seguir el hilo argumental del "conflicto" sin perderse.

El adulto actúa como si el niño estuviera comprendiendo el mensaje en su totalidad, y si no fuera así, le ayudaría insistiendo en determinados conceptos o estructuras semánticas, sintácticas o fónicas que le marca el niño, a través de sus preguntas. Es el valor de la *interacción* en la comunicación cotidiana.

Entre otras características que ya se mencionaban en el epígrafe de la interacción comunicativa en el aula, recordamos siguiendo a Bigas y Correig, (2001) la utilización de manera natural de estas estrategias narrativas para el desarrollo del lenguaje, como continuación de la actividad empezada por los padres. Tales son:

- utilizar elementos paralingüísticos para lograr la comprensión del discurso como recursos entonativos, énfasis en determinados fragmentos del discurso, actividad gestual y utilización de recursos materiales como soporte facilitador de la comprensión y de la participación.
- Referirse al contexto de aquí y ahora, aunque paulatinamente se vaya descontextualizando el lenguaje a otros momentos y situaciones.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Atender a los temas que vayan surgiendo espontáneamente a partir de la aportación individual o de las circunstancias que rodean el momento.
- Establecer una relación afectiva y respetuosa con el niño.

Como ya se ha visto, en el período de adaptación escolar se pueden utilizar las narraciones y relatos para establecer un vínculo de confianza con el niño y en el que la temática de la narración se relacione con los sentimientos e inquietudes que experimente en ese momento.

Otra de las estrategias de estimulación global del lenguaje que se pueden aplicar a través de la interacción comunicativa con el niño, es la de fomentar la imaginación, resolver posibles situaciones que se pueden plantear a través de relaciones causales, compararlas con otras que ya han ocurrido con anterioridad, a este u otros personajes conocidos, y recordar conceptos y palabras de vocabulario relacionadas con el tema, matizando su significado.

Otro tipo de narraciones siempre desarrolladas en forma de juego, son los de relajación y entretenimiento, que suelen utilizarse al finalizar la jornada o para cambiar de actividad. Este tiempo de dedicación a la estimulación del vocabulario, si se entiende como tal, debería ocupar diferentes horarios de actividad y no solo al final de la jornada.

En este proceso de aprendizaje, los niños han de moverse a un ritmo determinado, con unos gestos concretos, cantan o repiten frases o palabras marcadas, y de esta forma van aprendiendo estructuras comunicativas, es decir, normas sociales y formas lingüísticas. En relación con los estímulos sonoros y motores podemos resaltar: la voz, el ritmo, la melodía, la entonación y el movimiento.

El vínculo afectivo, el juego y el descubrimiento del placer al ejercer la articulación de los sonidos, la repetición, la recreación y evocación a partir de la memoria, y el juego con la forma son importantes, al igual que el vínculo social del placer del juego con los demás, del dominio de la palabra y la transgresión de las normas o la irrealidad.

En resumen, es a través de las formas folklóricas, presentes en cada uno de los géneros, como se transmite su aprendizaje vinculado en la gran mayoría de las veces a su forma

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

oral, debido a su eficacia y riqueza; y en su forma escrita a través de libros ilustrados, juegos y canciones.

Como señalan Colomer y Durán, (2001, p.220) *"las formas folklóricas requieren casi siempre de una representación interactiva que moviliza muchos recursos simultáneos"*. Además, existe un cierto desfase entre la edad en la cual un niño prefiere escuchar una historia de viva voz y la edad en que él será capaz de leerla solo. Además, si la conoce, será capaz incluso de dramatizarla.

La manera en que los adultos interactúan cotidianamente con los niños de forma oral, les **aporta un feed-back necesario a todos los niveles**, no solo de aprendizaje de lenguaje. Su intervención devuelve al niño un modelo corregido a nivel fonológico, morfosintáctico y cómo no, semántico.

La narración de una historia sirve como elemento introductor de nuevos conceptos o aprendizajes que se pretenden enseñar. El aprendizaje de nuevas palabras (léxico) irá completándose con la matización de sus significados (semántico). Gracias a los cuentos, historias y relatos podemos centrar la atención del niño sobre el contenido del que vamos a hablar, y motivarle así, para facilitarle su aprendizaje posterior; ya que resulta más sencillo **adquirir y memorizar el vocabulario** del tema, así como centrar su interés en los contenidos principales.

Estos relatos actuarían como una fuente de conocimientos previos. Todo aprendizaje escolar puede ser introducido mediante un relato, verídico o inventado. (Conceptos matemáticos, medios de transporte, el cuerpo humano, animales domésticos y salvajes, educación vial, educación para la paz....). El soporte a utilizar puede ser cualquiera, pero capaz de ser adaptado a las características evolutivas del niño.

El papel del padre o educador consiste en utilizar la narrativa oral, al margen del soporte de apoyo, como *recurso y procedimiento metodológico* para el desarrollo del lenguaje. Puede hacerlo de forma individual o colectiva. Para ello deberá corroborar cualquier amago de identificación que el niño quiera establecer en relación a los personajes o hechos que se van produciendo, bien a través de preguntas o señalando imágenes.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Además podrá enriquecer estas observaciones con expansiones gramaticales, sintácticas y semánticas, que aportan y aclaran conceptos y estructuras gramaticales.

Comentar un relato o una serie de televisión de moda, o unos dibujos animados puede suponer una excelente posibilidad educativa aunque los niños no terminen de entender lo que está ocurriendo. *La interpretación oral* forma parte de la profesión de un docente. Los relatos de historias son un recurso extraordinario para fomentar en los niños la necesidad de comunicar y narrar, de expresarse y de opinar, establecer vínculos afectivos y emocionales; y comprender y compartir con los demás las sensaciones y sentimientos que se producen al identificarse con los personajes de la historia. Incluso poder suavizar tensiones y resolver estados conflictivos.

Es muy importante que los niños y niñas hablen, cuenten, interpreten... En contacto con el adulto y con la ayuda del soporte seleccionado o sin él, debe surgir en los niños una necesidad imperiosa de comunicarse. El cuento es un relato breve que tiene un carácter recreativo y despierta gran interés en los niños ya que les permite dar rienda suelta a su fantasía y creatividad al convertir lo fantástico en real.

Por último, Marina (1997) ha advertido que la inteligencia humana, se desarrolla a través del lenguaje, y utiliza como sinónimo el término "inteligencia lingüística". Asimismo, valora el conocimiento de numerosas palabras como algo básico para desarrollar la inteligencia y analizar la realidad adecuadamente: "Leer, hablar, escribir, es decir, explicar y comprender el mundo con palabras es una condición indispensable para desarrollar la inteligencia humana" (pág.46)

Como conclusión podemos decir que el uso de la narrativa oral como estrategia metodológica, permite obtener una serie de conocimientos y relaciones que servirán, no solo como base del desarrollo lingüístico, sino del proceso de enculturación social del niño a través de la interacción que se establece con el adulto, desde los primeros momentos de su infancia.

La narrativa oral en forma de cuento, historieta o el relato, puede presentarse sin soporte alguno, o por el contrario, ayudado de los más diversos y variados recursos materiales, cuya vehiculización facilita la comprensión del mensaje.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

11.3. EL SOPORTE EN NARRATIVA ORAL.

El análisis del soporte resulta fundamental si se pretende la utilización intencionada de la narrativa oral con fines didácticos, ya que viene a completar la **estrategia metodológica** en sí misma, y sus posibilidades como *recurso y procedimiento* aumentan al poner en juego mayor cantidad de habilidades cognitivas y comunicativas por parte de ambos interlocutores, narrador y receptor.

El tipo de soporte utilizado por padres y profesores para presentar la narrativa oral al niño, al igual que su frecuencia de utilización forma parte del grupo de variables que se analizan en nuestro estudio.

La ayuda o soporte en que puede presentarse la narrativa oral ha ido variando a lo largo de los años. Desde el álbum ilustrado al comic aparecen otros soportes más tarde, como las películas de la factoría Disney, que supusieron una revolución social y cultural (además de cognitiva), y en la actualidad, nos debemos detener en la informática como principal modelo de soporte.

Así mismo, es necesario resaltar el cine y la televisión como agentes de cambio en la manera de entender la realidad. Los niños son cada vez más ágiles en el proceso de leer y entender las imágenes, que en los años sesenta eran "imagen manual" y ahora, en el siglo XXI, pasan por ser imagen fotográfica y electrónica.

En este comienzo del siglo XXI, los medios o soportes de transmisión de la narrativa nos llevan a modificar hasta el propio concepto de la realidad, al desfigurar la percepción y poder simular lo real. Estamos ante lo que se denomina "*realidad virtual*"; que no puede competir en atracción y vistosidad con cualquiera de los otros soportes que se podían presentar al niño hasta ahora.

Al introducir la narrativa oral en el aula como *estrategia metodológica*, conviene reflexionar acerca del producto que se ofrece al niño para facilitar el proceso de

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

recepción, formando parte incluso, de investigaciones literarias y educativas (Fdez. Paz, 1998).

Se amplía el *corpus literario* a nuevos destinatarios tales como los no lectores, con libros de imágenes, libros interactivos y el *álbum ilustrado* (Durán, 1999; Colomer, 1998); Colomer y Duran, (2001) hacen una recopilación de materiales impresos que se pueden utilizar como soporte:

- Libros de imágenes
- Abecedarios y silabarios
- Poemarios y cancioneros
- Cuentos y Adaptaciones de cuentos tradicionales y no tradicionales. (Series Tv-dibujos animados)
- Álbumes
- Libros mudos
- *Pop Up* o libros juego
- Documentales o libros de conocimiento
- Cuadernos de actividades (recortables, colorear, construcciones, etc.)
- Gadgets promocionales (marketing de regalo de publicidad)
- Publicaciones periódicas (Tebeos, Revistas, Comic, etc.)

No todos estos *recursos* se ajustan al concepto de literatura que tenemos, pero sí nos ayudan en la interacción y narración de procesos cotidianos, insólitos, extraordinarios, prodigiosos o maravillosos.

En ellos se introducen variaciones en los temas y valores, como consecuencia de los cambios culturales, sociales e ideológicos que aparecen reflejados en los relatos; tales como la diferenciación y elección sexual, la ecología, la actuación decidida de la mujer, los derechos y fuerza de la tercera edad, la asunción y orgullo de las minusválías, el deporte, la alimentación, la enfermedad, la muerte, las drogas, la educación vial y la discriminación de etnias, entre otros. Todos ellos de clara implicación en los contenidos curriculares actuales, trabajados transversalmente.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Con la incorporación de esta variedad temática se ayuda a la verbalización de inquietudes que aparecen en el niño y que se manifiestan a través de estados de ansiedad, y nos facilitan con su apoyo metodológico, la resolución de problemas. Colomer, (2001) habla de la adaptación personal a los cambios externos, la autoridad consensuada, la imaginación compartida o la anulación de determinadas fronteras entre el mundo infantil y el del adulto.

Los *Cuentos para portarse bien en el colegio* de Jarque García, (2010) narra historias de animales que experimentan las mismas inquietudes y miedos que los niños en la escuela; lloran porque no quieren venir al colegio, pegan a los compañeros, hablan mucho y no escuchan a su profesora, no quieren trabajar etc.; lo cual es una estrategia que les hace identificarse con el personaje y reflexionar acerca de su conducta.

Se cuestiona la capacidad representativa del lenguaje (Borda, 2002) por su capacidad de autonomía y la enfatización de su carácter convencional. Este postmodernismo pretende explorar interrogantes como ¿qué pasa cuando se enfrentan mundos distintos, o se violan las fronteras entre realidades o categorías diferentes?. Hablamos de temas de desarrollo metaficcional para niños, que a pesar de proponer una cooperación interpretativa (Eco, 1993) parecen exceder su capacidad comprensiva.

Diferenciamos entre soportes impresos en diversos materiales (papel, plástico, tela, etc.) y soportes multimedia, como plataformas con programas informáticos o las llamadas nuevas tecnologías.

11.3.1 Soportes impresos

Entre los principales **soportes** impresos empleados como *recurso* para narrar de forma oral, nos vamos a detener en el *álbum ilustrado*, el *cómic* y los llamados *libros para los no lectores*.

a. El álbum ilustrado.

También llamado libro de imágenes o estampas, Durán (1999: 73) lo define como "colección encuadernada e impresa a gran formato, que incluye ilustraciones de carácter

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

pedagógico o divulgador”. La ilustración, según Parmegiani (1997), ha vivido durante los siglos XVII, XVIII y parte del XIX a la sombra de una concepción didáctica de la literatura para ayudar al aprendizaje cognitivo infantil.

El *álbum ilustrado* surge como consecuencia de la demanda de lecturas de recreo en el siglo XIX. Al surgir las editoriales se impulsa la edición de ilustraciones de tipo paisajístico o monumental. Borda, (2002), nos describe la evolución de la ilustración en el libro, donde la caricatura es un dibujo rudimentario de colores intensos que, acompañando al texto, pretende una *intención edificante*, aunque nos pudiera parecer cruel. En España, a finales del siglo XIX se produce un tratamiento realista de la imagen.

A partir de 1915, con los *Cuentos de Calleja en colores*, se produce un renovador concepto de la ilustración. García Padrino (1992, 1998) señala la aportación de las ilustraciones tanto al texto narrativo, dramático o poético, a través de la secuenciación de la acción en momentos claves, ayudando a la caracterización plástica de situaciones, ambientes y personajes, y mostrando la sensibilidad social en cada momento hacia la infancia.

El álbum cambia de aspecto, ofreciendo un nuevo concepto de lectura al intentar que la ilustración congeniara con el texto y aportara su punto de atracción. De gran formato, con letra manuscrita y trazo minimalista, la *Historia de Babar*, (1931) es hoy un clásico prototipo.

El texto con una mínima presencia, a partir de 1963 cede terreno en favor de la fuerza de la imagen, de su poder de evocación y consigue su reconocimiento literario. El escritor (autor) y el ilustrador tienen claros papeles diferenciados aunque pudieran realizarlos la misma persona, pero no se distingue que es más importante, si el texto o la imagen; si lo que se dice o cómo se dice.

Los signos, según Durán, (1999), hacen inteligibles el relato, pero también el relato ha hecho inteligible al signo y ambas inteligibilidades han otorgado inteligencia al lector [...]. Es un trabajo polifónico donde el soporte físico y la narratología textual y visual concuerdan afinadísimo. El niño necesita aprender a interpretar las imágenes de la

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

misma forma que luego leerá el texto. Esta forma de soporte narrativo pasa por una complaciente tutoría oral que guíe la correlación entre representación y realidad. Es el adulto el que señala, nombra, pregunta y comenta.

La repetición de este ritual es lo que permite empezar a comprender que esos trazos, imágenes, etc. representan ideas y mensajes que hay que descifrar, y los niños sienten ese interés creciente por lo que supone esta actividad lúdica cargada de significación.

En la línea de innovación visual, de actualización o utilización de recursos gráficos, Borda, (2002) señala los álbumes realistas, de clara intención didáctica al aumentar el vocabulario, la observación, la identificación, etc. están especialmente dirigidos a niños de entre 0 y 6 años, con ternura y humor, y con una temática que gira en torno a sus llamados *centros de interés*, para utilizarlos fundamentalmente en la escuela. Su éxito radica en la selección de las situaciones cotidianas por las que pasa el protagonista y en lo llamativo de las ilustraciones que lo acompañan.

Durand, (1982) señala tres fases en el aprendizaje de la lectura de imágenes, con soporte icónico: primero, el niño reconoce la imagen aislándola del contexto, señalándola con el dedo o balbuciendo su nombre o función; a continuación, se identifica con ella mostrando su sensación interior, aportando movimiento, y por último, imagina y proyecta sobre la imagen alguna experiencia vivida o posible.

El texto en el álbum es anecdótico y el personaje principal llega a ser muy familiar para el niño. Suelen presentar conflictos de los niños a estas edades, como son los miedos nocturnos, enuresis, el rechazo a ciertos alimentos, enfermedades, dificultades en la adaptación a la escuela, problemas en las relaciones sociales, etc. en los cuales, el protagonista se enfrenta con el problema.

Con respecto a los relatos fantásticos, se incluyen todas las versiones de los cuentos populares tradicionales, incluso cuando son rehechos para desmitificarlos, como sugiere Borda, (2002). Valriu, (1994) indica que el papel de la ilustración ha cambiado hasta el punto de convertirse en pieza clave de la obra, en coprotagonista de la narración, completando y enriqueciendo lo que dice el texto.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Según G. Moss, (1992), los *álbumes ilustrados* pueden ser calificados de metaficcionales, experimentales o postmodernistas. Los niños, aunque tienen una capacidad limitada de decodificación e interpretación de los códigos narrativos y gráficos, sí poseen gran capacidad lúdica para atreverse con ellos. El señala que quizás sea la provocación una importante satisfacción para los niños.

Su continuación a través del cómic durante todo el XX se ve costosamente reconocido culturalmente.

b. El Cómic

El *cómic* es un modo narrativo de contar historias que debe su éxito a la evolución de las ilustraciones, que resultan más atractivas debido a los progresos tipográficos. Parece que en cuanto a calidad literaria todavía no goza de total consideración, aunque sí de preferencia por el público infantil, y por ello, la oferta editorial es cada vez más amplia.

Su forma de narrar tiene código y lenguaje propios, en el espacio de una viñeta se reproducen palabras y dibujos. Según Borda, (2002) el cómic viene definido por su carácter verboicónico y porque la secuenciación está basada en la elipsis narrativa, es decir, la historia que transcurre se va viendo reproducida en intervalos, en cada viñeta, que a su vez representa los hechos más significativos.

La historia del comic en España está ligada a la prensa. Su amplia difusión es patente a partir de la Guerra Civil española, en 1939. En los años 60 aparecen libros que publicaban en una página el texto y en la otra, su desarrollo argumental a través de viñetas, hasta que los *tebeos*, de mayor calidad y perfección técnica, inician su gran difusión en la transición democrática, como nos recuerda Asensi, (1988) hacia el público adulto.

Actualmente podemos mencionar varios tipos: *los cuadernos*, que se publican periódicamente, con personajes fijos y generalmente de humor (Disney) o aventuras (héroes o Manga); *las revistas*, de gran tirón entre los 70-90 y actualmente casi desaparecidas (Víbora), de un solo autor y con una presentación más cuidada.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

c. Libros para no lectores

Son libros dirigidos a los niños que aún no saben leer, pero que comienzan a tener contacto con la letra impresa, y empiezan a tener interés por ella. Abarcan edades de entre los 0 y los 5-6 años y a través de estos nuevos formatos, han sabido hacerse un hueco editorial emergente.

Aparecen los libros para bebés, de tela, que se pueden mojar o llevar colgados en el cochecito, cuyos temas, con o sin palabras, son excusas para interactuar con el niño y en las cuales, el adulto hace de mero intermediario entre el niño- libro.

La oferta de soportes (papel, plástico, tela, etc.), con los más variados y novedosos formatos, pretenden la estimulación de habilidades y capacidades del niño de forma cada vez más temprana. Con la presentación de objetos cotidianos de fácil reconocimiento y manejo por su tamaño, se pueden trabajar habilidades como ensartar, meter o sacar de dentro de un bolsillo, girar, hacer sonar, etc.

Con la lectura de imágenes que facilitan la secuenciación narrativa, libro-juegos que trabajan el desarrollo psicomotriz necesario para la lectoescritura, etc. han ido influyendo en otras habilidades y capacidades necesarias para su desarrollo global, además de la motivación e interés del niño con temas atractivos.

Señalamos los *libros de imágenes*, los *libros interactivos* y las *historias sin palabras*, cuyas diferencias matizamos a continuación.

- **Los libros de imágenes**, en los que hay que nombrar objetos o situaciones, los que se utilizan para aprender a contar o los abecedarios.

Las ilustraciones son llamativas, con colores brillantes resaltando sobre fondos claros y sin apenas texto. Colomer, (1995) describe una serie de procedimientos que pueden servir de estrategia acompañante para el inicio en el lenguaje lectoescrito, tales como la utilización de palabras o frases repetitivas de fácil identificación, el uso de modelos narrativos muy previsibles con un orden tradicional en la secuenciación, o el uso de los cuentos acumulativos, secuencias muy familiares, como los días de la semana o las

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

estaciones del año, o secuencias procesuales (desnudo-vestido) o las canciones y textos rimados.

- **Los libros interactivos** o *dibujos animados* en sus comienzos, surgen con fuerza en España en la década de los 70, en los que el protagonista participa de la mano del "lector" en el desarrollo de su propia aventura.

Sus actividades, muy imaginativas, van desde tener que trasladarse de página, resolver un enigma o pasatiempo antes de poder continuar, o buscar algo que se le pide (Wally). Pueden ser, según Colomer, (1999), libros fosforescentes, con hologramas, etc. donde se pide al niño-protagonista que experimente con diversos materiales.

Borda, (2002: 137) nos describe las formas manipulativas más usuales de los libros interactivos, señalando entre otras:

- Las hojas están partidas horizontal o verticalmente de manera que puedan componerse distintos personajes, paisajes o historias al combinarlas.
 - Cambios en una imagen al hacer girar un disco o superponerse acetatos.
 - Hojas desplegadas que completan o alargan su imagen.
 - Creación de movimientos o volumen, apareciendo objetos inesperados, al tirar de una lengüeta o abrir el libro.
 - Estímulos para sentidos diferentes del visual. Diversas texturas, sonidos u olores asociados a imágenes, que fueron en un principio destinados a niños con discapacidades.
 - Existencia de agujeros en las páginas que se superponen y llevan al descubrimiento de objetos, colores, números, etc.
 - Otras actividades tales como borrar, cambiar de sitio pegatinas, hacer emerger mensajes en tinta invisible, pintar o manipular elementos magnéticos (imanes con forma de vestidos, transportes, etc.)
-
- **Las historias sin palabras** son recursos que se desarrollan secuencialmente a modo de viñetas, únicamente con imágenes sin aparecer nada de texto, pero necesitan del hilo narrativo ordenado para su comprensión.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Aparecen en algunas pruebas exploratorias de nivel de lenguaje, ya que son especialmente eficaces en su evaluación, tanto a nivel comprensivo como a nivel expresivo. El niño y/o el adulto han de narrar la historia según una determinada estructura lingüística, con parámetros espaciales y temporales para que resulte coherente. El niño debe asociar e integrar las imágenes con el vocabulario referente, conocido o desconocido, para poder interpretar la historia que se le presenta.

11.3.3. Otros soportes: multimedia, software educativo y programas interactivos

En este siglo XXI cualquier experiencia cultural pasa por utilizar los medios audiovisuales e informáticos, y estamos viendo cómo los niños, desde edades muy tempranas, manejan con soltura dispositivos que exigen para su puesta en marcha, el desarrollo de habilidades y capacidades determinadas. (Santiuste, 2008)

Entre estas primeras experiencias multimedia se pueden incluir las que desde la TV, a través de las películas de Disney, en video (VHS o sistema Beta) han ido evolucionando, llegando a copar el mercado a través de dispositivos magnéticos o electrónicos nuevos, como han sido las Gameboy, las DS, Play Station, y actualmente Tablets, Ipads y teléfonos, cuya variedad de prestaciones ofertadas a través de la red Internet nos abren a un mundo vertiginoso, lleno de posibilidades.

Las narraciones se presentan actualmente a través de un libro más un CD, libros-series, videos en *youtube*, juegos interactivos de ordenador o teléfono, y toda la variedad de recursos en formato electrónico que nos puedan ofrecer en este campo, donde la imaginación en cuanto a temática y procedimiento de puesta en marcha y desarrollo no conoce límites, por el momento. Estamos en el comienzo de una etapa en que los recursos educativos se presentan a través de programas de software educativo, cuya eficacia está siendo motivo de discusión actual, y cuyo planteamiento traemos a esta investigación como una de las variables a analizar en nuestro estudio.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Aunque en educación infantil su plena utilización en el aula todavía no es muy usual, no se puede ignorar que los niños están muy acostumbrados a su manejo en casa. Trabajar con ellos de forma colectiva resulta más complicado, ya que exigen un tiempo y unas condiciones determinadas, que no siempre son posibles. Santiuste

Las editoriales estudian, analizan, proponen y ayudan en el diseño de programas informáticos capaces de asombrar, distraer y facilitar al máximo el acceso al aprendizaje de los más pequeños, desde que nacen.

Los gráficos, dibujos, las ilustraciones, cualquiera de las herramientas que se ofrecen son ingeniosas, imaginativas e innovadoras y permiten al niño realizar actividades divertidas y sencillas. Estímulos musicales, visuales, etc. copan el mercado pretendiendo abarcar cualquier tipo de interés solicitado: el infantil y sobre todo, el del adulto, que en su tarea de mediador está comenzando a delegar.

En algunos casos, esta *ayuda* adulta está representada por una figura (payaso, animal, objeto cotidiano, etc.) que va llevando u orientando al niño con sus explicaciones a través de la historia o el juego.

No solo se pretende resolver el enigma que marca el fin de la narración, sino trabajar una serie de habilidades y capacidades que van, desde el desarrollo psicomotor (al tener que controlar el ratón y el cursor) a habilidades de coordinación óculo manual, de reconocimiento e identificación visual y auditiva; de razonamiento, asociación e integración visual y auditiva, memoria, atención, y muchas de aquellas áreas facilitadoras que están en la base del desarrollo global del niño. (Santiuste, 2008)

Las posibilidades de acceso al mundo imaginario se multiplican, ya que con este despliegue de medios audiovisuales, la fantasía, la imaginación y el juego simbólico se disparan. *"Las historias se vuelven campos de información, hipertextos a través de los cuales podemos navegar"*.(Borda, 2002, p.139.

El niño tiene que superar pruebas, tomar decisiones que le mueven y provocan actividad experimental, curiosidad y una motivación muy alta hacia el descubrimiento, que, en algunos de los casos en los que se evoca el concepto estímulo-respuesta de la teoría

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

conductista, se cuestiona el interés y/o dependencia de la solicitud urgente de conseguir llegar hasta el fin de la historia.

En el desarrollo del aprendizaje infantil no hay grandes diferencias entre los modelos narrativos visuales. Es necesario señalar las condiciones que deberán tenerse en cuenta para que se produzca una correcta y satisfactoria lectura visual. Colomer y Durán (2001) señalan entre otras:

- Debe haber una clara distinción entre figura y fondo
- Las acciones que ocurren deben ser muy claras e inequívocas
- Los sentimientos y emociones de los personajes deben ser perceptibles y significativas para que pueda haber empatía
- Las claves de entorno y tiempo debe tener importancia en la historia para que los niños se puedan ubicar
- Aprovechar al máximo los recursos propios de cada técnica y los colores (dibujo, fotografía, etc.)
- La imagen y el texto si lo hubiere, deben presentarse con cierta contigüidad.
- La maquetación debe contribuir y facilitar la comprensión del relato (letra, signos de puntuación, poco texto e independiente en cada dibujo, etc.)

A la hora de **seleccionar los soportes de relatos o historias y cuentos para narrar**, en la etapa de Educación Infantil es importante adaptarse a las características del desarrollo psicológico y a los intereses que presenta el niño en cada momento. Entre los tres a los cinco años los niños dotan de vida a cualquier cosa, les gusta la fantasía y lo mágico. Elaboran sus propios relatos, pobres de ideas y sin seguir una secuencia temporal correcta. Disfrutan fabulando. El juego simbólico es el eje de su razonamiento.

A los niños les divierten las narraciones con voces onomatopéyicas, y también aquellas en las que puedan poner su actividad en movimiento, y convertirse ellos en un personaje de la historia. Por ello sería preferente la utilización de un soporte con abundantes ilustraciones sin texto y a todo color, o con un pequeño pie de página y con dibujos familiares para que los niños puedan desarrollar su capacidad creativa, su fantasía y su gusto estético.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Las ilustraciones no tienen por qué ser únicamente imágenes realistas aunque sí reconocibles por los niños, capaces de despertar en ellos su capacidad de aprender, descubrir, imaginar y crear. Han de facilitar la comunicación y la expresión oral.

Como conclusión podemos decir que, cualquiera de estas *estrategias narrativas en su forma oral*, son claves en el desarrollo del vocabulario inicial del niño, y por tanto en el desarrollo del lenguaje oral y lectoescrito posterior.

Parece que actualmente, el cuento narrado no pierde vigencia, ya que estos tipos de recursos no abandonan definitivamente la palabra. Pero en el caso de presentarse la narración únicamente en formato papel, (solo estímulo visual) y si el niño no puede estar acompañado por un adulto, que es el mediador que le añade el estímulo auditivo al visual (además de las posibilidades de interacción y comunicación), estas posibilidades serán inferiores al ser sustituidas por los medios audiovisuales; aunque estos recursos y procedimientos sean llamativamente incuestionables.

En estas edades parece ser más importante la mediación del adulto que la calidad intrínseca de la narración. La participación del adulto en el proceso interactivo es lo que diferencia la utilización de un soporte u otro.

Nos hemos detenido en el estudio de la narrativa en su forma oral, como *procedimiento* y como *recurso* que se utiliza en el contexto familiar y escolar de forma continuada y natural. Utilizar la narrativa oral para introducir la realidad social y lingüística ha sido una práctica que se ha dado en todas las épocas de la humanidad y en todas las civilizaciones.

El relato de historias se considera una estrategia educativa básica, ya que enriquece la personalidad, la imaginación y la creatividad del niño; la inteligencia, el vocabulario y la expresión oral, estimula el desarrollo global del lenguaje; y aunque contribuye al desarrollo de todas las competencias básicas, es un *recurso* muy significativo en el desarrollo de la comunicación lingüística y la competencia cultural y artística, pudiendo él relatar y dramatizar diferentes historias.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

De cualquier forma, siempre deberemos plantearnos el tipo de estrategia que elegimos y el fin que se pretende; y para ello, **el tipo de soporte** que se ofrece al niño, qué sentimientos promueve y qué conocimientos, habilidades y capacidades se desarrollan en este proceso.

CONCLUSIONES GENERALES DEL CAPÍTULO DEL LENGUAJE

El lenguaje verbal en su forma oral es la base de toda comunicación y el medio más directo de relacionarnos y aprender; es innato en el ser humano aunque requiere un aprendizaje que irá evolucionando a lo largo de las distintas etapas de desarrollo en el niño. El desarrollo del vocabulario forma parte de los objetivos generales básicos a alcanzar para el desarrollo del lenguaje. Queda recogido por tanto, en el currículum de Educación Infantil por las diversas leyes de educación, para asegurar la adquisición de la competencia lingüística entre 0 y 6 años.

Favorecer la comunicación oral y el lenguaje es uno de los objetivos principales del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, ya que el lenguaje es la habilidad básica que sirve como instrumento de desarrollo de otros aprendizajes escolares básicos como la lecto-escritura.

El lenguaje oral también es un medio de identificación a un grupo social, marcado por los diferentes idiomas con sus distintas variantes, su vocabulario específico y sus expresiones.

Es necesario que los niños comprendan que hablar no sólo consiste en emitir palabras, sino que para expresarse correctamente se debe hablar con un adecuado orden en la exposición de las ideas, con modulaciones en el tono de voz, con pausas y silencios, con una mirada expresiva, con una gestualidad real, viva y significativa; controlar el ritmo, articular correctamente las palabras, etc.

Cuando se habla de vocabulario no se refiere sólo al hecho de identificación de las letras o de reconocer palabras y decodificarlas, sino a la asimilación del concepto al que se refieren, a su comprensión. Es por esto que se estudia el desarrollo de los aspectos funcionales ligado al de los formales, ya que el desarrollo de ambos, aunque no

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

transcurre completamente paralelo, se influyen de manera recíproca, al ir ayudando cada uno con su desarrollo, la facilitación del desarrollo de los demás componentes.

En este proceso, la estimulación exterior es fundamental debido a que el lenguaje oral aparece de forma natural por una serie de intercambios del niño con el entorno, sin que haya una enseñanza sistemática del mismo (Larraga, 2011).

A la edad de seis años, la mayoría de las palabras que un niño conoce son por la enseñanza y las explicaciones que han recibido de los padres, los profesores, los hermanos e incluso de los compañeros. Santiuste, (1991), Rosemberg y otros (2011) destacan que la diferencia de riqueza de vocabulario entre unos niños y otros no se debe tanto a capacidades individuales sino, a las oportunidades que el contexto les ofrece.

El juego se sitúa en la base de cualquier aprendizaje en la etapa infantil, como medio de expresión, del motor atencional y emocional. Los niños aprenden de forma inconsciente y el adulto, consciente de este potencial, debe trabajar con ellos de esta forma y con estos medios. El juego forma parte de la tarea escolar en la etapa infantil y tiene una intencionalidad educativa que no se da en otros contextos; por tanto ha de organizarse de un modo significativo y distinto del que se lleva a cabo fuera de la escuela, pudiendo abordar así la enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral de manera formal y sistemática.

En este sentido, nos detenemos en la utilización de la narrativa oral, y en concreto en el cuento-relato-historia, como *recurso* y *procedimiento* lúdico de elección preferente por parte del profesorado y los padres, para el desarrollo del lenguaje en estas primeras edades.

La narrativa oral, con o sin soporte, es una estrategia didáctica altamente motivadora a la hora de trabajar los distintos aspectos del lenguaje. Si bien los cuentos leídos pueden tener una extraordinaria eficacia didáctica, cuando son explicados la tienen más, y no sólo deben ser relatados por el maestro, sino por los propios niños con objeto de mejorar su capacidad expresiva.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

En este ciclo se procura que los niños se inicien en el aprendizaje de la escritura y la lectura, y descubran las posibilidades que ofrecen ambas como fuente de placer, fantasía, comunicación e información. La narrativa oral es uno de los recursos que mejor posibilitan dicho objetivo.

A través de la narrativa oral podemos conseguir despertar en los niños la curiosidad y el interés por todo. En consecuencia, el relato y las actividades lúdicas que de él se deriven no pueden retrasarse a un segundo plano hasta que el niño termine "su obligación". Se pueden trabajar todos los componentes del lenguaje, tanto en su vertiente comprensiva como expresiva, aunque nosotros nos hayamos detenido en el desarrollo del componente semántico (categorías léxicas) y en el nivel de vocabulario y su estrecha relación con la pragmática, a través del diálogo y la conversación.

La calidad relacional de la comunicación en este entorno debe ser disponible, motivadora y con frecuencia lúdica; proporcionando modelos abundantes, adecuados y variados. Es más importante saber escuchar y contestar adecuadamente que realizar muchos intentos de enseñarle contenidos. Además, se trata de que exista una coordinación tal que permita utilizar las actividades del aula y la familia que favorezcan la generalización de las estrategias que se pretenden enseñar al niño.

Las nuevas tecnologías de esta época nos han abierto las puertas a un mundo extenso de posibilidades comunicativas (Internet, teléfonos móviles, mensajería) y forman parte por su eficacia de los recursos actuales más utilizados en la obtención y consecución de objetivos de aprendizaje.

Poseemos una estrategia didáctica fundamental a través de la cual podemos desarrollar otros objetivos tales como crear un clima que estimule y favorezca el desarrollo del lenguaje no sólo en su aspecto comunicativo sino estético y creativo, el desarrollo social y afectivo, donde los niños podrán encontrar significado a los valores humanos y comprender roles, mejorar la expresión oral con un vocabulario amplio, claro y significativo para el niño y crear hábitos de sensibilidad artística. Todos ellos se logran a

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO III. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

través de la narrativa oral, y además, es un medio de transmisión de diferentes culturas y costumbres. Es por tanto, una de las principales opciones para llevar a cabo la adquisición de la competencia comunicativa en los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil.

Por ello, se considera necesario este estudio, para concienciar al adulto y dar unas pautas metodológicas sobre procedimientos para la enseñanza de vocabulario en niños de cuatro años, que se puedan llevar a la práctica con facilidad, previos a la Educación Primaria, ya que los niños necesitan tener un nivel mínimo de vocabulario para el inicio posterior de la lectura.

Como conclusión podemos decir que el uso de la narrativa oral como estrategia metodológica permite obtener una serie de conocimientos y relaciones que servirán, no solo como base del desarrollo lingüístico sino del proceso de enculturación social del niño, a través de la interacción que se establece con el adulto desde los primeros momentos de su infancia.

BLOQUE II. FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA
CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Introducción.....	271
12.CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FAMILIA.....	274
12.1. Diversidad y composición de la institución familiar.....	277
12.2. Las figuras de crianza.....	279
12.3. El apego: base de la interacción y de las conductas comunicativas.....	285
12.4. Desarrollo afectivo-emocional y el lenguaje.....	286
13.FUNCIONES DE LA FAMILIA.....	288
13.1. La función educadora.....	291
13.2. El estilo educativo.....	292
14. LA FAMILIA, CONTEXTO DE DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO...	295
14.1. La interacción y estimulación del lenguaje oral.....	296
14.2. Hábitos y rutinas comunicativas familiares.....	299
14.3. La narrativa oral en la familia: estrategias de adquisición del vocabulario....	302
15. LA PROTECCIÓN y BIENESTAR DEL NIÑO Y SU FAMILIA.....	307
15.1. Prevención y estimulación.....	308
15.2. La privación sociocultural y el lenguaje.....	310
16. INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO FAMILIAR.....	312
16.1. Fundamentos para una intervención temprana centrada en la familia.....	313
16.2. Modelos de actuación con la familia.....	314
16.3. Programas de prevención e intervención en el contexto familiar.....	316
16.3.1. Programas de intervención y estimulación en el área comunicativa	
16.3.2. Programas de formación- instrucción de padres	
16.3.3. Servicios dirigidos al desarrollo de habilidades educativas	

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

INTRODUCCIÓN

Desde los años 80 del pasado siglo XX y en este siglo XXI, el trabajo de la mujer fuera del hogar plantea importantes cambios en la estructura y funcionamiento familiar.

La emergencia de instituciones sociales, educativas y sanitarias organizadas por el Estado parece liberar a la familia de ser la única responsable del cuidado de los hijos. Sin embargo, su innegable influencia hará que siempre recurramos a la familia para intentar explicar el desarrollo evolutivo de cada uno de los niños.

Los padres ocupan el lugar más importante en cuanto a potenciar oportunidades de aprendizaje se refiere, ya que según Saénz Rico, (1995, 1997) regulan los estímulos que un niño recibe, y a la vez que pueden prevenir las dificultades. Así mismo, desempeñan un papel principal en la enseñanza del lenguaje de sus hijos (Rondal, 1984). No se trata de una enseñanza explícita consciente, sino implícita, cuyo valor y eficacia pueden variar sustancialmente de unos padres a otros, lo que según Bruner (1983) puede constituir un determinante parcial de las diferencias interindividuales en el desarrollo del niño.

En la actualidad se considera que la intervención familiar también debe tener una orientación preventiva, y en muchas ocasiones, se inicia la estimulación una vez que ya se han hecho patentes las dificultades en cualquier área del desarrollo del niño.

Desde las distintas disciplinas que integran el campo de la Atención Temprana, se ha señalado la importancia de los primeros años de vida y de la intervención temprana para mejorar el desarrollo del niño (Harlow, 1972; Guralnick y Bennet, 1989; Valle, 1991; Sánchez, 1999; Gutiez, (2001)).

Puesto que la adquisición y desarrollo del lenguaje está en la base del desarrollo de otras áreas, consideramos su estimulación por parte de los padres y como ya se ha visto anteriormente, de los profesores, de forma global y preventiva. Es una intervención informal absolutamente necesaria en su desarrollo. La participación y colaboración de la familia con el contexto escolar, es sin embargo, menor.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Conocer las estrategias de estimulación del lenguaje y el vocabulario, las rutinas comunicativas habituales, los tipos de soportes que utilizan para ello los padres, de forma innata y natural nos lleva a plantearnos el objeto de investigación, y el motivo es considerar una estrategia en sí misma la formación y orientación a los padres en este sentido, ya que se puede mejorar el desarrollo comunicativo de los niños. (Sánchez, 2000, 2008). La familia es un contexto potencialmente facilitador o inhibidor del desarrollo y de la educación de los niños.

Consideramos importante revisar el estado de esta cuestión, conocer las funciones de la familia, qué aporta al niño y cómo, y, específicamente en el **área comunicativo lingüística** que es la que nos ocupa en este estudio; ya que el apoyar y asesorar a los padres sobre el desarrollo infantil de sus hijos es una forma de prevenir y facilitar el desarrollo de ciertos procesos madurativos que ellos realizan diariamente, de forma innata, vigilando y atendiendo las necesidades que presentan sus hijos desde que nacen.

12. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FAMILIA

La familia es considerada como uno de los contextos de desarrollo más importante para el ser humano. No cabe duda de que los primeros años de vida de un niño son de gran importancia para su posterior desarrollo, así como también lo es el papel que desempeñan los factores ambientales en su desarrollo (Appleton, Clifton, Golberg, 1975).

La familia, según Palacios y Rodrigo (1998) es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común y duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia; existe un compromiso personal de sus miembros y refuerza valores relativos al propio desarrollo personal, da apoyo y protección a sus miembros. Roussel, L (1989) señala:

"la familia es la base del porvenir. Es el espacio donde los seres humanos viven unos con otros en relación de reciprocidad, de libertad, de ternura mutua al margen de la gran maquinaria social" (p.24).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La familia según Codés y Álvarez, (2002) es una institución universal antigua, flexible y resistente a la transformación, el germen y origen de toda agrupación humana Sin embargo las diferencias demográficas, económicas y culturales existentes entre las distintas naciones del mundo implican, según (Fantova, 2000), la existencia de grandes diferencias en cuanto al modo de formar y desarrollar una familia.

En el siglo XIX, la sociedad industrial produce cambios importantes que suponen transformaciones estructurales en la sociedad y en la familia, tales como el inicio de la escolarización de los niños, las funciones, composición y rol de los padres.

El desarrollo económico del siglo XX supone un avance extraordinario en la mejora de las condiciones de vida de la población, y se producen los cambios más significativos dentro de las familias. Las funciones tradicionalmente desempeñadas por la familia (educación, formación religiosa, actividades de recreo, socialización y trabajo) son también realizadas por instituciones sociales, aunque la familia según Alberdi, (1994) sigue siendo la principal responsable de la socialización de los hijos, deja de ser la única o más importante fuente de socialización y tradición de la cultura.

En las últimas décadas estos cambios se han experimentado según (Meil, 2001) en las familias Europeas de una forma gradual y paulatina. El siglo XX, según Montoro, (2004) ha supuesto un hito para el reconocimiento de los derechos del niño y de las familias, y habla de los factores más importantes que han influido en la evolución de la familia como son: el control de la reproducción, el acceso de la mujer al mundo laboral, la mejora de los niveles educativos y la implantación de la cultura de la igualdad.

Musitú y Cava, (2001), señalan algunos de estos factores y cambios que pueden observarse en función de indicadores concretos, como: descenso de los índices de natalidad, envejecimiento de la población, transformación en la formación de las familias y transformación en la disolución de las familias.

Actualmente en este s.XXI, se observa un modelo de la diversidad familiar, y *"aunque sus funciones han ido experimentando transformaciones, básicamente su papel no ha cambiado"* (Delgado, 1994, p.123). Se está produciendo un retraso en el comienzo de constitución de la familia, que puede estar influido por la prolongación del período

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

dedicado a la formación. La mujer abandona su papel exclusivo de "esposa y madre" para convertirse en mujer trabajadora, que además ha de conciliar la vida laboral y personal (Iglesias de Ussel, 1997).

Este mismo autor (2005) indica que las formas de organización familiar se han modificado, ya que el divorcio ha permitido la reconstitución de nuevas familias. Igualmente se han incrementado las familias monoparentales y las uniones no matrimoniales. Todo ello ha contribuido a modificar entre otros aspectos los hábitos familiares, los roles tradicionales, el tiempo disponible de los padres para con el resto de la familia, su estilo educativo y la edad de incorporación de los hijos a la escuela.

En el *Art. 16.3 de La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948)* figura *"la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado"*. Se considera la familia como una parte básica de la sociedad.

Desde una perspectiva de interacción, Pérez Serrano, (1998) define la familia de la siguiente manera:

"unidad fundamental y primaria donde el ser humano se va haciendo persona, es la primera escuela donde descubre las formas básicas de la vida social y en la que aprende a relacionarse con el otro. Se está produciendo entre padres e hijos una reciprocidad de acciones en demanda de prestaciones de apoyo" (p. 50).

Entre otras definiciones encontramos la de Perpiñan, (2003) que dice que:

"la familia es un conjunto de personas que viven bajo el mismo techo y que interactúan entre sí formando un sistema complejo. Es la unidad básica de socialización del ser humano, la encargada de velar por el desarrollo del recién nacido hasta alcanzar la madurez". (p.14).

Otra definición más tardía de la misma autora es *"sistema de organización social mediante el cual la sociedad da respuesta a las necesidades de sus individuos"*. (Perpiñan, 2009, p.71).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Es necesario resaltar las definiciones de esta autora, ya que la familia es donde los niños deben aprender a ejercitar la participación y la cooperación, el diálogo, la toma de decisiones, y a compartir sus conocimientos para luego ser capaces de transferir estos aprendizajes a otros **contextos sociales**.

El ciclo evolutivo de una familia parte generalmente de una pareja, y evoluciona como sistema, según Minuchin, (1985) a través de diferentes etapas. Rodrigo y Palacios, (2005) señalan cómo la dinámica evolutiva familiar concierne a tres planos distintos, mutuamente relacionados, que son: las relaciones entre los padres, la configuración familiar y el plano de la evolución de los hijos.

Para este trabajo nuestro interés radica en el estudio de las familias que tienen hijos, ya que esto supone la aparición de una vertiente educativa en el proyecto vital familiar. El niño comienza su trayectoria educativa en la familia, que la escuela más tarde complementa.

12.1. DIVERSIDAD Y COMPOSICIÓN DE LA INSTITUCIÓN FAMILIAR

Los cambios y contrastes de la sociedad repercuten en la familia, y es necesario tenerlo en cuenta en las prácticas educativas.

Como se ha visto, la familia se ha transformado de manera importante durante el siglo XX y más en los últimos años. Andrés, (2011) declara que se ha pasado de una configuración monolítica de la familia a otra pluralista. Señala igualmente los criterios más definitorios del concepto de familia como aquellos que son "*intangibles*" y están relacionados con metas, motivaciones y sentimientos, características que para la calidad de la vida familiar y de las relaciones entre sus miembros, tienen más importancia que el vínculo legal, las relaciones de consanguinidad, el número de sus miembros o el reparto de sus roles.

En sus primeros años de vida, la red social del ser humano se reduce casi exclusivamente a sus padres o cuidadores, y las relaciones de afecto son el tipo principal de intercambios que se producen.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

El sistema de interrelaciones que se pueden establecer entre los miembros de una familia figuran en este cuadro, el que Minuchin, (1994) reconoce cuatro subsistemas dentro del sistema de la familia nuclear:

Cuadro nº 55: Subsistemas existentes en el sistema de familia nuclear

SUBSISTEMAS FAMILIARES	<i>El conyugal</i>	Se refiere a las interacciones entre marido y mujer
	<i>El parental</i>	Se trata de las interacciones entre los hijos y los padres.
	<i>El fraterno</i>	Las interacciones que establecen los hermanos
	<i>El extrafamiliar</i>	Se trata de las interacciones de toda la familia o de miembros individuales con la familia extensa, los amigos, los vecinos, la comunidad, los profesionales.

Elaboración propia a partir de Minuchin, (1994, p.68)

En el siguiente cuadro señalamos la diversidad de formas familiares existentes en la actualidad.

Cuadro nº 56: Diversidad en composición de formas familiares

Identificación	Características diferenciales
FAMILIAS NUCLEARES	- Familia compuesta por un hombre y una mujer, unidos mediante matrimonio, y sus hijos
COHABITACIÓN	- Se trata de la convivencia de una pareja unida por lazos afectivos, pero sin el vínculo legal del matrimonio
HOGARES UNIPERSONALES	- Hogares formados por una sola persona. El significado de vivir solo es muy diverso, dependiendo de que la persona sea joven, adulta, anciana. - Vivir solo a diferentes edades se corresponde con posiciones familiares diferentes: solteros, separados o divorciados y viudos
FAMILIAS MONOPARENTALES	- Constituida por un padre o una madre que no vive en pareja casada o que cohabita. - Puede vivir o no con otras personas (amigos o los propios padres)
FAMILIAS RECONSTITUIDAS	- Se refiere a la familia que, rota después de un divorcio, se rehace con el padre (o madre) que tiene a su cargo los hijos y su nuevo cónyuge.

Fuente. Musitú, G. y Cava, M^a. J., (2001) Andrés, de (2011)

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La composición de los hogares españoles, según se desprende del *Informe del Instituto Nacional de Estadística* (2014), nos muestra que, todavía el modelo nuclear tradicional de familia (padre, madre con o sin hijos) sigue siendo el mayoritario en la sociedad española actual. No existe una clasificación única de **los tipos de familia**. Sin embargo, las relaciones familiares parecen renovarse en la actualidad, y se convierten en un valor sólido (Iglesias de Ussel, 1996; Reher, 1997).

En el próximo epígrafe vamos a detenernos en las figuras de crianza, en las características de cada una de ellas y en su influencia en el entorno del niño.

12.2. LAS FIGURAS DE CRIANZA

Las relaciones de parentesco y el apego a los padres son elementos esenciales de la familia.

La primera infancia es el período de responsabilidades parentales más amplias e intensas en relación con los aspectos del bienestar del niño, contemplados por la *Convención de los Derechos del Niño* (1989): su supervivencia, salud, integridad física y seguridad emocional, niveles de vida y atención, oportunidades de juego y aprendizaje, y libertad de expresión.

"La crianza es un factor crucial para el bienestar de los niños; una "buena" crianza es aquella que confiere a los niños los beneficios de la resiliencia, el bienestar, la autoestima, la competencia social y los valores propios de la ciudadanía" (Oates, 2010).

El estilo de crianza adoptado por un individuo sufre la influencia de aspectos de su propia historia personal, junto con las características del niño, como la edad o el temperamento (Bronfenbrenner, 1979; Bradley y Wildman, 2002).

La crianza como nos recuerda Andrés, (2011) también es influenciada por la clase social, la cultura o la comunidad de pertenencia (Holden y Miller, 1999), por la época en que nace el niño (Utting y Pugh, 2004).

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Por tanto, si la habilidad de criar está influida por las características del niño, la historia personal de los padres, y los sistemas que rodean a la familia, su bienestar dependerá en gran medida de los recursos de que dispongan quienes tienen la responsabilidad de su cuidado.

Esto significa que tal y como señala Andrés, (2011) existen numerosos factores que no sólo influyen en la **crianza** y las relaciones entre padres e hijos, sino también pueden ser influenciados por ellas.

En una revisión de esta autora sobre la calidad de las relaciones padres-hijos de Oates, (2009) señala que existe un vínculo significativo entre *las capacidades de aprendizaje y el rendimiento educativo*. Así mismo señala sobre *la competencia social que*, el afecto de los padres, la ausencia de conflictos, el control y la vigilancia pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de las destrezas sociales de los niños.

La opinión del niño acerca de sí mismo influye en su autoestima. Las circunstancias en que viven los padres pueden acarrear alta probabilidad de que los niños manifiesten trastornos psicológicos, y ciertas indisposiciones sean, en realidad, los síntomas físicos que reflejan la tensión emocional y el retraimiento social que están sufriendo.

Puesto que la crianza que reciben los niños tiene un fuerte impacto en su desarrollo emocional, cognitivo, social y en su comportamiento posterior, tal y como se ha visto, podemos pensar entonces, que un contexto social fortalecedor, con unas relaciones familiares positivas, van a ayudar a que los niños desarrollen su capacidad para superar las situaciones complicadas que se les puedan presentar.

Levin, (1977) identificó tres objetivos universales en la **crianza**:

1. La supervivencia y salud física del niño, que incluye (implícitamente) el desarrollo normal de la capacidad reproductora durante la pubertad.
2. El desarrollo de las capacidades de comportamiento del niño necesarias para su propio mantenimiento económico en la madurez.
3. El desarrollo de las capacidades de comportamiento del niño necesarias para maximizar otros valores culturales (moralidad, rendimiento intelectual, satisfacción personal, autorrealización) tal como son formulados y elaborados simbólicamente

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

en las convicciones, normas e ideologías características de la propia cultura.

Ser padres es moldear a través de la intervención educativa, el tipo de conductas que los padres valoran como apropiadas para sus hijos, tanto para su desarrollo personal como para su integración social (Rodrigo y Palacios, 2005). Esto es: infundir un conjunto de *estrategias de socialización* con los hijos, encauzar su comportamiento en una determinada dirección, asegurarse de ello, poner límites a sus deseos, procurarles satisfacciones y hacerles soportar frustraciones.

La influencia que ejercen los padres depende, según Pérez Alonso-Geta, (2003) de ciertas variables como el tipo de interacción con mayor o menor nivel de comunicación, de los **estilos educativos** que se establecen, la edad del individuo, pero también de la comprensión e interpretación que padres e hijos hacen de su entorno y, en definitiva, de la construcción que hacen de la realidad social. Minuchin (1994) señala que las influencias recíprocas dentro de la familia pueden enmarcarse en tres tipos de encuentro: relación con la madre, con el padre y con los hermanos.

a. Los Padres

Consideramos que paternidad y maternidad son procesos complementarios en el desarrollo del niño. El ejercicio de la función paterna comienza tan pronto como lo hace la función materna (Brazelton, 1993, 2001). El mismo autor señala (2005) que en los primeros años de vida del niño, la función maternal tiene la responsabilidad de sus cuidados.

Sin embargo los roles tradicionales desempeñados por los padres dentro de la dinámica familiar se han ido modificando hacia un mayor igualitarismo, pero parece, según Iglesias de Ussel, (1994), que el cambio ha afectado más a las actitudes que a los comportamientos. Ríos González, (1984) afirma que:

"Ser padres no es un simple fenómeno biológico, sino que encierra y abarca todo un mundo de emociones muy sutiles. Sin embargo, no viven igual esta realidad el hombre que la mujer". (p. 86)

Diversos estudios, Andrés, (2011) sobre la relación madre-hijo/a, indican que las características del rol materno adoptan diversas formas en función de la edad de los hijos, pero comparten un elemento clave: el cuidado y guía de la generación posterior.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Aunque la madre continúa siendo la figura principal en el establecimiento de la interacción, el soporte que le aporta el padre contribuye a crear un sentimiento de seguridad indispensable para vivir plenamente, lo que Winnicott (1923) entendía como, *preocupación maternal primaria*. El recién nacido necesita de la presencia del padre para completar sus competencias, Benedeck (1983) y la madre necesita de la pareja en esa nueva etapa de las relaciones triangulares.

Hoy en día, a comienzo del siglo XXI, la figura del padre está más presente en la vida del bebé, participando de forma activa en su cuidado y custodia, incluso relevando a la madre en funciones, que hasta no hace mucho, se consideraban exclusivas del género femenino. Su implicación es y debe ser continua y constante.

b. Los hermanos

La infancia es el período de la vida más estudiado en lo que se refiere a las interacciones entre hermanos, ya que se ha puesto de manifiesto que éstas son bastante más completas y complejas que el clásico binomio rivalidad-afecto.

Antes de los dos años, las relaciones los niños giran fundamentalmente en torno a los adultos, son relaciones verticales. A partir de los 2 años, empiezan a tener una presencia estable y creciente en su vida las relaciones horizontales: se trata de relaciones simétricas (niño-niño) basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación. Las relaciones entre hermanos constituyen según Andrés, (2011) un tipo especial de vinculación a medio camino entre las relaciones horizontales y las verticales, con elementos de unas y otras, de complementariedad y de reciprocidad.

No es hasta los 3 años y con el comienzo de la escolarización, cuando se sumergirán en el mundo de la socialización y la amistad (Giménez-Dasí, 2008).

Arranz y Olabarrieta (2005) analizan las características de la interacción entre hermanos y se concretan en los siguientes puntos:

- *Los hermanos no se eligen mutuamente, pues su relación viene impuesta.*
- *Entre los hermanos se puede producir una gran asimetría en lo que se refiere a la edad, y sin duda, la diferencia de edad influye directamente en el tipo de interacción que se va a establecer entre ellos.*
- *Habitualmente, las interacciones entre hermanos tienen un carácter de mayor continuidad.*

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Los niños deberían tener la posibilidad de desarrollarse con independencia de sus hermanos.

Cabe ahora reflexionar sobre los aspectos de las interacciones fraternas que se relacionan con contenidos claves en el proceso de desarrollo psicológico: compañeros de juego, modelo de imitación, fuente de conflicto, vínculo afectivo... (Dunn, 2004) afirma que las conductas cuyo fin es molestar o fastidiar a otro se dan más a menudo entre hermanos que entre amigos.

Algunas circunstancias pueden contribuir progresivamente a una intensificación de la relación entre los hermanos, a un incremento de su influencia en los procesos de desarrollo psicológico humano, ya que, como señala Andrés, (2011) la importancia de las interacciones entre hermanos no es exclusiva de las familias numerosas.

La incorporación de la mujer al trabajo, el divorcio, lapsos de vida más largos, diversas formas de insuficiencia parental, etc. hacen que el vínculo fraterno va adquiriendo una importancia creciente en la familia más reducida de nuestros días. Los hermanos son figuras socializadoras muy significativas porque promueven el conocimiento personal, porque entre ellos se establecen relaciones de apego, porque sirven como modelos sociales y porque aprenden juntos.

c. Los Abuelos

El ser abuelos según (Rico y Serra, 2005) se define por una *doble dimensión interactiva*, por su implicación por un lado, en el desarrollo y guía de los nietos, como por otro, en el ejercicio de la paternidad que practican sus propios hijos. Sin embargo, constituye un rol ambiguo y a menudo conflictivo, ya que engloba una amplia diversidad de facetas que el mismo autor sitúa entre dos extremos: Abuelos muy implicados, que viven una segunda, forzada y restringida pseudopaternidad y asumen el cuidado de los nietos, o por el contrario, abuelos poco implicados en la dinámica familiar.

Tal y como va evolucionando la sociedad, Rodrigo y Palacios, (2005) señalan que la familia puede llegar a convertirse en uno de los pocos contextos privilegiados donde

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

poder ensayar las relaciones intergeneracionales. Estas son únicas, y emergen como una experiencia con gran poder conformador en la construcción de valores.

En nuestra dinámica familiar actual, donde los padres dedican mucho tiempo al trabajo y se sienten agobiados por múltiples compromisos y obligaciones, los abuelos pueden ayudar a los hijos de modo directo o de modo indirecto, dándoles apoyo emocional, consejos o ayuda económica.

Elzo (2004), señala que los abuelos pueden constituir importantes fuentes de afecto y de sabiduría para sus nietos ya que poseen importantes recursos de conocimientos y experiencia. Son en gran parte responsables de las habilidades parentales de los padres y de sus concepciones educativas, incluso indirectamente responsables de características tales como la afectuosidad de los padres o de la implicación emocional con los hijos.

Ahora bien, las relaciones entre abuelos, padres e hijos no están exentas de conflictos. Pueden producirse desacuerdos entre los valores de socialización de padres y abuelos, o pretender usurpar estos últimos el papel de los padres o delegar éstos su responsabilidad en los abuelos. En este sentido, las relaciones intergeneracionales exigen una cierta dosis de tolerancia.

La diversidad de formas familiares en la actualidad, nos interesa por las posibles diferencias en la distribución de roles de los miembros de la familia, que inciden en su funcionamiento.

Las figuras de crianza, a las cuales se les supone cierto vínculo afectivo con los niños y que se ocupan de su bienestar tienen una gran responsabilidad en la tarea educativa, aunque haya sido impuesta, y tiene repercusiones en la dinámica familiar general.

12.3. EL APEGO: BASE DE LA INTERACCIÓN Y DE LAS CONDUCTAS COMUNICATIVAS

Uno de los rasgos esenciales de la familia es el compromiso estable en las relaciones interpersonales, y se plasma en el *apego* que los niños desarrollan hacia sus padres, y que, según Rodrigo y Palacios, (2005) les permite desarrollar un sentimiento básico de

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

confianza y seguridad en su relación. Consideramos entonces, la importancia del establecimiento de un vínculo afectivo con las personas del entorno más cercano al niño.

El apego es una tendencia conductual innata, que consiste según (Avellanosa, 2005) en el vínculo afectivo que se establece con las personas que satisfacen las necesidades emocionales y cuidados básicos del individuo. El apego humano según la Teoría del Apego (Bowlby, 1969) tiene una función de supervivencia excepcional, porque asegura la proximidad y la protección de los padres a los hijos durante un tiempo en que su fragilidad requiere de la asistencia directa y continuada del adulto.

Como han mostrado Bowlby (1958), Ainsworth (1973), (2013) gracias a ese sentimiento de seguridad y confianza, se sentirán suficientemente tranquilos como para empezar a explorar e interactuar con el entorno más próximo primero, y más alejado después. Fijándolo como un **modelo mental** permanente, podrán separarse brevemente durante otras rutinas de la vida cotidiana. Andrés, (2011). Este modelo será el que los niños tenderán a proyectar en sus relaciones sociales y afectivas posteriores, y siguiendo a Alonso, (2004) constituye un prototipo activo que ejerce su influencia durante toda la infancia.

Resulta evidente que la inseguridad en las relaciones de apego en la primera infancia está vinculada con peores resultados evolutivos y dificultades de comportamiento en la infancia posterior y la adolescencia.

Si la familia es un sistema formado por personas, ligadas unas a otras y sujetas a influencias recíprocas, hay que ver qué hace cada miembro en ese sistema.

Según Andrés, (2011) La pareja se muestra como depositaria de unos valores y unas metas, de unas ideas y creencias a propósito de sus posibles hijos, de su desarrollo y educación, y desarrollan una serie de **rutinas y actividades** a las que los hijos se van a incorporar. La estructura familiar se altera de nuevo cuando nace otro hijo, y el primogénito tiene ahora un hermano.

Se constituye una dinámica nueva (Dunn y Plomin, 1990) la de las relaciones entre hermanos, la de las influencias entre ellos, la de sus alianzas y sus conflictos. Esta se

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

modifica de nuevo cuando se produce una separación o divorcio de los padres o en el caso de la desaparición de algún miembro.

Señalan Rodrigo y Palacios, (2005) que la evolución de los hijos marca igualmente una evolución en las relaciones del grupo familiar, de manera que según ellos, el status evolutivo del niño condiciona las prácticas de crianza en cada momento, así como las expectativas evolutivas, las estrategias de socialización y las pautas de interacción.

Aunque en el epígrafe siguiente nos detengamos en el análisis de la familia como contexto de desarrollo del lenguaje, consideramos necesario realizar algunas puntualizaciones sobre conceptos referentes al desarrollo verbal del niño, y situarlo en su vertiente afectivo-emocional.

Por tanto, nos vamos a detener en la influencia afectiva emocional como base del establecimiento de la interacción comunicativa y más adelante en la deprivación sociocultural por su interés como situación desfavorable para el desarrollo global del niño, y de forma específica en el área comunicativa que es la que ahora nos ocupa.

12.4. EL DESARROLLO AFECTIVO EMOCIONAL Y EL LENGUAJE

A lo largo del proceso de crianza, en el contexto familiar, se forman relaciones interpersonales basadas en el compromiso e implicación emocional entre padres e hijos. Se va creando el clima afectivo y emocional de la familia (Ríos González, 1984, 2005). Este, como vemos, es necesario para el desarrollo global del niño y de forma específica en el arranque de la interacción y la conducta comunicativa

En todo este capítulo sobre la familia, vemos la importancia del rol del adulto o *figura de crianza* en la adquisición y desarrollo del lenguaje del niño.

Ya se ha visto que el tipo de relación especial que se establece con el bebé desde que nace, se denomina *apego*, (Pardal, 2000), y lleva implícito un carácter afectivo que impulsa a los padres a estar cerca, en el espacio y en el tiempo, e intentar comunicarse.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

El adulto desarrolla unos comportamientos que favorecen o dificultan su **desarrollo cognitivo y lenguaje**. Ajuriaguerra, (1977) habla de *desaferentación afectiva*.

La afectividad viene de ser considerada la base de la interacción comunicativa y el punto de inicio del desarrollo del lenguaje infantil. Wyatt, (1969); Palacios y otros (1989); hacen una recopilación de las conductas de la madre en esta relación: sus gestos, mucho más frecuentes que en otras relaciones con los adultos, lenguaje redundante, enfático y de estructura simple, de pocas palabras y utilizadas de forma repetitiva, con inflexiones de voz y muchas gesticulaciones en su realización y referido siempre al presente, lo que consigue facilitar la percepción por parte del niño. Son las características de lo que Ferguson, (1964) llama *baby talk*. Esa adaptación que los adultos aplican a su lenguaje, contiene un deseo de hacerse entender en cada momento.

Es el niño quien elige lo que va a aprender, ya que fijará en primer lugar aquellas palabras que le van a ayudar a resolver sus problemas y a satisfacer sus necesidades, Dos de cada tres veces, según Monfort, (2001) es él quien toma la iniciativa de la interacción. Se ha demostrado que al que habla mucho se le habla más y aquel que es poco comunicativo, o no se le habla o se le habla poquísimo, y casi nunca a través de feed-back sino de forma directa.

Gallardo y Gallego, (2000, p.88) nos señalan las competencias y habilidades que Pardal, (1991) se transfieren poco a poco, cuidando de que exista un ajuste muy fino en el marco de una relación interpersonal afectiva, cálida, muy estable, continuada, no puntual.

Estas estrategias se desarrollan en un ambiente lúdico. **El juego** es esencial en la vida del niño como queda reflejado en un epígrafe de este estudio. El niño juega con el lenguaje desde que nace, desde sus primeras vocalizaciones, sílabas, palabras sin sentido, etc. hasta que consigue utilizar el lenguaje para fantasear, contar historias, cantar. Llega a convertirse en un instrumento insustituible para desarrollar sus juegos.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Este ambiente lúdico es el más adecuado e ideal por ser además, gratificante, para el desarrollo cognitivo y del lenguaje, ya que se facilita el uso comunicativo o pragmático del lenguaje, y su ausencia es causa de muchas dificultades lingüísticas y/o comunicativas que se presentan con posterioridad.

La emoción y la afectividad serán básicas para despertar en el niño, la motivación del habla. La *figura de crianza* como se ha visto, desempeña un papel decisivo durante todas las etapas evolutivas. Ya que al ser un refuerzo afectivo y continuo se convierte en una estrategia educativa universal, desconociendo de qué forma es aprendida.

Por tanto, es determinante en esta fase, el refuerzo social de la figura de crianza o apego. Esta tiene su continuación en la **escuela** con el maestro, y cada vez con más frecuencia, en los abuelos.

Ambos contextos de evaluación forman parte de nuestro estudio. A continuación describimos las principales **funciones** que lleva a cabo la familia.

13. LAS FUNCIONES DE LA FAMILIA

Las tres funciones de la familia que señala Perpiñán, (2009) son las de: crear un clima de afecto y de apoyo estable, la de cuidado y protección de sus miembros asegurando su supervivencia, y por último, aportar la estimulación necesaria para optimizar las capacidades de sus miembros, a través de la estructuración del ambiente y de la interacción.

Las *funciones* son los modos de desarrollar los objetivos y tareas del sistema familiar, y en este caso, podemos pensar que cualquiera de las funciones anteriormente nombradas está inserta en otra de carácter superior, como son la función socializadora y la función educadora como medio para conseguirlo.

Martínez de Velasco, (1990) indica que una de las características que distingue a la familia es su capacidad de integrar muchas funciones en una única forma de convivencia. En la siguiente tabla aparecen reflejadas las principales **funciones de familias** recogidas por los autores más significativos:

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Cuadro nº 57: Funciones básicas de la familia

AUTOR	FUNCIONES BASICAS DE LA FAMILIA
SANTACRUZ, 1984	<i>Desde un punto de vista psicosocial:</i> funciones externas e internas. <ul style="list-style-type: none">- Las externas, tienen como fin transmitir al individuo los valores propios de su cultura para que sea aceptado socialmente y, de esa manera, perpetúe dichos valores a través del tiempo.- Las internas se refieren a la protección biológica, psicológica y social del individuo
RAMOS, 1990	<ul style="list-style-type: none">- Función fundamental de la familia es socializadora, ya que debe dotar a sus individuos de actividad social, identidad individual,- protección ante los conflictos- generar personas adaptadas a las características de la sociedad
RODRÍGUEZ Y WEINSTEIN,(1994)	<ul style="list-style-type: none">- la socialización primaria, y la formación de la identidad personal (masculina y femenina)- el sustrato de la reproducción desde su perspectiva biológica y cultural- la familia como unidad económica.
NÚÑEZ,(1997)	<ul style="list-style-type: none">- la socialización y la formación de la personalidad del niño así como- lograr su estabilidad emocional y la del adulto.- debe proveer a sus miembros de un sentimiento de identidad independiente, haciendo que cada miembro se sienta único y apreciado, facilitando el desarrollo de la autoestima, la independencia y la originalidad, fortaleciendo los procesos de crecimiento.
GIMENO, (1999)	La familia organiza su vida para cumplir dos funciones básicas: <ul style="list-style-type: none">- el desarrollo personal de los hijos- la socialización
FANTOVA, (2000)	La familia proporcionaría: <ul style="list-style-type: none">- función económica: proveer de recursos- Cuidado físico: proveer de seguridad, descanso, recuperación- Afectividad: proveer de cariño, amor, estima- Educación: proveer de oportunidades de aprendizaje, socialización, autodefinición
MONTORO, (2004)	Funciones: <ul style="list-style-type: none">- Regula la conducta sexual,

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

	<ul style="list-style-type: none">- ordena la reproducción,- ordena los comportamientos económicos básicos y más elementales, desde la alimentación a la producción y el consumo,- educa a los hijos y regula los afectos y los sentimientos- ordena las relaciones entre generaciones.
PALACIOS y RODRIGO, (2005)	Escenario donde se construyen personas adultas , donde se aprende a afrontar retos , así como asumir responsabilidades y compromisos, encuentro intergeneracional y red de apoyo social para las diversas transiciones vitales que ha de realizar el adulto.

Fuente: Palacios y Rodrigo, (2005); Andrés, (2011)

Estos autores y más recientemente Perpiñán, (2009) reconocen como **función básica de la familia, la socialización**. La familia es el contexto referencial imprescindible para la incorporación de un nuevo ser a la sociedad, ya que le va a proporcionar el marco ideal para lograr su adaptación. Por ello, **la socialización** se convierte siguiendo a Andrés, (2011) en una de las más fuertes causas de evolución intelectual y afectiva del ser humano, y una ausencia de estímulos por parte del contexto familiar bloquea las necesidades de comunicación y contacto que experimenta el niño desde que nace.

Siguiendo a Palacios, (2005), Perpiñán, (2009), las **funciones básicas** que la familia cumple en relación con los hijos hasta estar en condiciones de un desarrollo plenamente independiente, son:

1. **Asegurar la supervivencia**, su sano crecimiento y su socialización en las conductas básicas de comunicación y diálogo.
2. **Aportar un clima de afecto y apoyo** sin los cuales el desarrollo psicológico sano no resulta posible. Este clima de afecto implica el establecimiento de relaciones de apego, un sentimiento de relación privilegiada y de compromiso emocional.
3. **Aportar la estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse competentemente con su entorno**, así como para responder a las exigencias planteadas por su adaptación al mundo en que les toca vivir. Esta es la función en la cual nos basaremos para justificar la importancia de la familia en nuestra investigación.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

4. **Tomar decisiones** con respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educación del niño.

A continuación nos detenemos en la función educadora que aparece de forma implícita en cualquiera de las otras funciones que se desarrollan en la dinámica familiar.

13.1. LA FUNCIÓN EDUCADORA

La **función educadora** es la que nos ocupa, y aunque intentemos separarla de las demás, es inherente a todas las demás funciones de la familia.

Educar supone enseñar a comportarse en sociedad. Para ello, como señalan Vicente y Fajardo (1997) la familia tiene que asumir las transformaciones de ésta, y su complejidad cada vez mayor, demanda una **nueva visión educadora de la familia**.

Un estudio de (Aguilar, 2001) sobre las prácticas educativas de los padres, muestra que existe: ausencia de padre, sobreprotección, carencia de un proyecto de futuro para los hijos, ausencia de conductas de estimulación cognitiva con relación a sus hijos, pautas inadecuadas de comunicación, falta de respuesta ante la expresión de sentimientos de los niños y falta de consideración.

En el análisis que realiza sobre la evolución histórica de la familia española, Reher (1996,) mostraba cómo la función desempeñada por la familia, en el proceso de educación y socialización de los niños, ha ido disminuyendo tanto en alcance como en calidad.

Paralelamente sin embargo, se ha ido produciendo un incremento en la influencia de otras instancias como la escuela, contexto de continuidad educativa más importante en el cual se desarrolla el niño.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Vicente y Fajardo, (1997) hacen una reflexión sobre la necesidad detectada en los padres de asesoramiento en cuanto a la educación actual de los hijos. Así:

"Los padres son ahora más sensibles a los requerimientos y necesidades de los niños y están dispuestos a satisfacerlos. Pero, por otro lado, se sienten más inseguros que nunca respecto a la mejor forma de satisfacerlos. La aceleración de los cambios sociales crea gran desorientación e incertidumbre en los padres sobre cómo educar a los hijos". (p. 319)

La **función educadora** incluye entre sus competencias, la del respeto a la norma social, y tiene en cuenta las formas y conductas comunicativas de interacción, el mantenimiento de los turnos de habla, las formas lingüísticas que se deben usar en cada momento para el establecimiento de la relación, es decir, *las reglas de la pragmática*, las cuales también se aprenden desde el nacimiento.

Para responder a las nuevas necesidades de la infancia, la sociedad actual reta a la educación familiar a nuevos desafíos, y por eso, nos planteamos la exigencia de la formación e información de los padres, que por otro lado ellos demandan, cada vez más.

Sin embargo la función educadora de la cual venimos hablando dependerá en gran medida del estilo educativo que tenga la familia, y del cual haremos las siguientes consideraciones a continuación.

13.2. EL ESTILO EDUCATIVO

Con el objeto de instruir a los hijos, sobre las normas y pautas de conducta, ajustadas al contexto sociocultural en el que han de manejarse, los padres según (Berk, 1999) pueden llevarlo a cabo de múltiples maneras, pero deben ser ellos, los que desde el primer momento, comienzan a pautar las interacciones del niño y a poner límites en su conducta, proporcionándole de forma explícita e implícita herramientas para que actúe de acuerdo al contexto social.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Pero cada familia, según sus necesidades, prioriza sus intereses en el empeño de la instrucción.

En algunos estudios sobre estilos educativos (Baumrind, 1971; Maccoby, 1992; MacDonald, 1992) se señalan claramente dos dimensiones: por un lado el control (rigidez a la hora de imponerse y hacer cumplir las normas) y por otro, el afecto (grado de implicación, apoyo y sensibilidad ante sus necesidades) que diferencian los tipos de interacciones con los hijos.

En el siguiente cuadro se exponen las características de los cuatro estilos educativos, en función de la combinación de los niveles de las dos dimensiones de control y afecto, y las consecuencias que provocan en los hijos:

Cuadro nº58: Características y consecuencias de los estilos comunicativos

ESTILOS EDUCATIVOS	CARACTERISTICAS	CONSECUENCIAS
Estilo Democrático	<i>Niveles altos de control y afecto</i> <ul style="list-style-type: none">- Entorno afectivo y comunicativo adecuado- Mantiene bien delimitadas las normas y reglas	<ul style="list-style-type: none">- Niños más beneficiados- Buena valoración de sí mismos, independientes y curiosos- Buenos resultados académicos
Estilo Autoritario	<i>Niveles altos de control y poco afecto</i> <ul style="list-style-type: none">- Entorno poco afectivo y comunicativo- Mantiene muy delimitadas las normas con rigidez	<ul style="list-style-type: none">- Problemas de conducta y agresión, hostilidad, frustración- Más inmaduros, inseguros e independientes.- Menos capacidad crítica.
Estilo Permisivo	<i>Niveles bajos de control y mucho afecto</i> <ul style="list-style-type: none">- Entorno afectivo y comunicativo- Mantiene poco o nada delimitadas las normas	<ul style="list-style-type: none">- Impulsivos e inmaduros
Estilo Indiferente	<i>Niveles bajos de control y poco afecto</i> <ul style="list-style-type: none">- Entorno poco afectivo y comunicativo- Mantiene poco o nada delimitadas las normas	<ul style="list-style-type: none">- No presentan desarrollo ajustado- Dificultades para establecer interacciones satisfactorias- Inmaduros, inestables, desobedientes y exigentes.- Dificultad para controlarse y baja autoestima.

Elaboración propia a partir de Baumrind, 1971; Maccoby, 1992; MacDonald, 1992; Musitú y Cava, (2001); Giménez-Dasí, 2008.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Sin embargo Palacios, (1998, 2005), define el *estilo educativo* en torno a 4 variables que define como: el clima afectivo (tipos de apego), el escenario en el cual se desarrollan las actividades cotidianas, la expresividad emocional (relacionada con el clima afectivo) y las prácticas de regulación de conductas (acciones concretas para dirigir el comportamiento de los hijos).

Parece que el empleo de algunos estilos tiene más probabilidades de generar determinadas características en los hijos. La combinación de estas variables de autonomía, flexibilidad, permisividad, etc. en relación con las de expresividad emocional (aceptación, calidez, afecto) es lo que va a dar lugar a un estilo educativo apropiado y seguro (Perpiñan, 2009).

Muchos padres reproducen con sus hijos de forma inconsciente las pautas educativas que recibieron, y suelen guiarse por unas pautas de actuación muy específicas, que suelen aplicar también de forma constante, pero que según la misma autora, estas consignas van a depender de sus propias experiencias educativas, del carácter y personalidad de ellos mismos y de sus hijos, de las expectativas que tengan sobre ellos y de las ideas implícitas que tengan sobre la educación y el desarrollo.

Otras variables como el género y el orden de nacimiento, el entorno sociocultural y económico también influyen en la adopción del estilo educativo por parte de los padres. Según Giménez-Dasí, (2008), *"los estilos educativos que los padres practican están muy relacionados con las estrategias de actuación de los niños y como consecuencia, con su ajuste social en otros ambientes"*. (p.246).

Lo que hace la tarea educativa tan complicada es que los padres han de ajustarse en cada momento a las características de cada hijo y la situación en la que se produce.

Un programa de intervención preventiva (estimuladora) y cuanto más rehabilitadora, debe tener en cuenta el conocimiento profundo que cualquier familia tiene sobre sus hijos, sus prioridades y de su estilo de vida.

El estilo educativo incluye el estilo comunicativo, es decir, las conductas comunicativas de interacción entre padre-hijo para infundir normas a través del respeto y el afecto.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Por tanto, es importante analizar cómo se llevan a cabo, que estrategias, procedimientos y recursos utilizan los padres en el contexto de desarrollo comunicativo para lograrlo. Sánchez, (2000, 2005). El fondo es importante pero la forma a veces lo es más, y puede obstaculizar la consecución del objetivo inicial.

En el próximo epígrafe nos detenemos en el análisis de la familia como contexto de desarrollo de la conducta lingüística, siempre a través de la interacción que se establece, de sus rutinas y hábitos cotidianos.

14. LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

Existen unos condicionantes que, en función de su desarrollo, correrán parejo a la evolución de la morfosintaxis y la semántica, y Serón y Aguilar (1992, p.102) se refieren a ellos como la *evolución en el pensamiento* y la *influencia ambiental*, que como se ha visto en el capítulo del lenguaje, serán: la **estimulación** que reciba el niño, las **oportunidades de expresión que le ofrezca el ambiente** y el **tipo de habla adulto** con que interaccione en ambos contextos. Para estos lingüistas, *la influencia del medio es un factor determinante que lo favorece o entorpece*.

Si tenemos en cuenta que los primeros años de vida de un niño son fundamentales para la continua adquisición de habilidades y conocimientos que, luego posibilitarán los demás aprendizajes, (Portellano y cols, 1997, 2000, 2007, 2014), resulta evidente que el desarrollo infantil se produce en el medio que rodea niño.

Por tanto, resulta imprescindible prestar una atención especial a los contextos familiar y escolar. Ambos contextos de actuación son estudiados en esta investigación, con características en forma de variables que se estudian como agentes de influencia.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

El contexto escolar ya ha sido tratado en el capítulo I, y nos centramos ahora en la familia, ya que en nuestra investigación, contemplamos y analizamos variables familiares que se dan en relación con los **hábitos y rutinas comunicativas**.

Algunos estudios de lenguaje que incorporan la interacción con padres y con otros adultos como factores explicativos de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje son: Rondal, (1983), Brunner, (1975,1984), Peña, (2002); Sénéchal, M. y LeFevre, J. (2006); Rosemberg, Stein y Menti, (2011); y otros.

La relevancia de la familia es insustituible en el desarrollo infantil, y las características relevantes que definen a una familia están muy directamente relacionadas con las motivaciones, sentimientos y metas de cada uno de sus miembros. El hecho de compartir un proyecto, los sentimientos de pertenencia al grupo, el compromiso personal entre sus miembros y las relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia establecidas son definitorias.

Hemos profundizado anteriormente en el establecimiento del vínculo afectivo, que sabemos que ocurre de forma natural entre los miembros de la familia y que posibilita la interacción, y por tanto el desarrollo del lenguaje.

Si bien es cierto que la figura de crianza habitual son los padres, ocurre que actualmente este rol viene siendo completado o sustituido por otras figuras que muestran su influencia en las funciones familiares, y por ello también nos detenemos en su descripción, de cara al posterior análisis que se hace de sus funciones en relación a la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Las implicaciones educativas de la interacción entre todos los miembros de la familia, es lo que nos lleva a estudiar cada uno de ellos como agente influyente del desarrollo psicológico del niño, y como no, del área comunicativa.

Por esto, analizamos su influencia como contexto de desarrollo del área comunicativa, que es la que nos ocupa en nuestro estudio.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

14.1. LA INTERACCIÓN Y LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN EL CONTEXTO FAMILIAR

El **entorno familiar** juega un papel activo y trascendental en la adquisición del lenguaje y en el comportamiento verbal del niño, y por ello se estudia junto con el contexto educativo, como ámbitos preferentes para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

El lenguaje y la comunicación se consiguen en la interacción con el medio, según Vigotsky, (1977). El desarrollo del niño no es posible sin el contacto con los otros, sin el estímulo y orientación del adulto, y será en **la familia** donde comience la comunicación, que suele ir acompañada de refuerzos, y donde las relaciones son informales.

La familia es el grupo social por excelencia; donde primero se inserta el niño, y donde gracias al vínculo afectivo, juegos y rutinas que realizan, adquiere los mecanismos que le permitirán incorporarse a la cultura, conocer el medio físico y social, e interactuar con él. Uno de los primeros aprendizajes será la adquisición de las conductas comunicativas.

El lenguaje tiene sus raíces en la relación entre el niño y sus padres. Cuando esta relación no se establece normalmente, los trastornos del lenguaje son frecuentes. Es más, si al niño le faltan modelos comunicativos por falta de interacción, no podrá imitarlos (Kent, 1983).

La ausencia de **interacción emocional** en la primera infancia frenará el desarrollo del lenguaje, su inseguridad personal no le permitirá desarrollar ni madurar los diferentes aspectos comunicativos, con repercusión directa en la adquisición del lenguaje.

Algunos estudios de lenguaje (French y McLure, 1981; Rondal, 1983, 1990; Bruner, 1983, Peña, 2002; Sénéchal, M. y LeFevre, J. 2006; Rosemberg, C.R., Stein, A. y Menti, A. 2011); incorporan la **interacción con padres** y otros adultos como factores explicativos de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La familia es un grupo donde la comunicación oral va acompañada de una serie de **refuerzos** que se realizan con toda normalidad, lo que va a facilitar que la comunicación esté acompañada de afectividad.

Los primeros entrenamientos en **interacción con el medio** los realiza el niño a través de continuas conductas de acomodación a su madre; ya que, como está inundado por las emociones, antes de comprender la palabra puede captar su contenido emocional, dependiendo del sonido y entonación de la voz de su madre.

Si la retroalimentación (feed-back coloquial) es inmediata, las relaciones aparecen dotadas de total seguridad, y el niño puede ensayar diversas estructuras de comunicación que los adultos contextualizarán, dando significado a sus manifestaciones. Es por tanto que las rutinas familiares (juegos, actividades...) se irán llenando poco a poco, de significados.

Como se ha visto en el capítulo III del lenguaje, la interacción y el contexto forman parte de gran número de estudios sobre adquisición y desarrollo del lenguaje (Moerk, 1986; Bates, 1976; Del Río, 1985, 1997, 1998; Rondal, 1990, Clemente, 2000), donde se ponen de manifiesto las características específicas del tipo de lenguaje que utilizan los adultos en la interacción con los niños, y cuyas propiedades didácticas aparecen implícitas.

Monfort y Juárez, (2001, 2004) señala que es el niño con su intervención activa, quien provoca una adaptación del lenguaje del adulto que, casi siempre se hace mediante feed-back correctivo, permitiéndole así confirmar, informar o completar su hipótesis inicial. A continuación, el niño trata de imitar la acción comunicativa del adulto.

El entorno familiar y social (escolar) juegan un papel trascendental en la adquisición y desarrollo del lenguaje, y dentro de este contexto, el uso de un lenguaje determinado (Nelson, 1977; Moerk, 1983; Vila, 1984, 2005, y otros), y se han estudiado los efectos que estas interacciones tienen en los diferentes aspectos formales y pragmáticos.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Cuando el niño ha completado su proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, el adulto se retira y permite que sea él mismo el que utilice esos conocimientos en la comunicación con los demás, favoreciendo la expresión libre y creativa de sus ideas.

Las múltiples posibilidades de **interacción** y las observaciones hacen que el adulto vaya teniendo una perspectiva clara de la competencia y actuación lingüística del niño en situaciones distintas.

Si consideramos en todo momento la importancia de la interacción comunicativa para la adquisición del lenguaje, tendremos que cuestionar por tanto, la importancia del tiempo que se emplea con el niño. Tiempo de calidad y cantidad, aunque el uno no tiene por qué corresponderse directamente con el otro.

De esta manera entendemos que cualquier tiempo de interacción siempre es un tiempo de desarrollo de habilidades comunicativas, aunque pudiera llegar a ser más efectivo en otro momento o situación.

El niño aprende la lengua que oye hablar a su alrededor y se entiende que cuanto más tiempo está expuesto el niño (Portellano, 1996, et al. 2014) a un ambiente rico en estímulos, más posibilidades tendrá de mejorar las condiciones para el aprendizaje.

Podemos concluir señalando que cualquier situación cotidiana que pueda aprovecharse para **interaccionar** con el niño (con o sin soporte) servirá para **estimular** la conducta comunicativa y el desarrollo del lenguaje. La influencia del medio, sobre todo el familiar, a su vez condicionado por el ambiente sociocultural en el que está inmerso, va a ser determinante, según Monfort, (2001) en el desarrollo global del niño y en su evolución lingüística, en particular.

14.2. HÁBITOS Y RUTINAS COMUNICATIVAS FAMILIARES

El desarrollo del lenguaje está íntimamente ligado al aprendizaje de la comunicación. Los mecanismos básicos para la adquisición del lenguaje son Crystal, D. (1983) y Rondal, (1990) **la acción y la imitación**. Cabe destacar la

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

influencia de tres factores: ambiente, calidad de la retroalimentación y estimulación imitativa que se produce a través de juegos, cuentos, canciones, refranes, etc.

El lenguaje se aprende en la acción, que se realiza prioritariamente en los grupos socializadores primarios como la familia y el grupo de iguales.

El niño comienza a desarrollar sus capacidades comunicativas, que son base del lenguaje, a partir de juegos estructurados con el adulto (Bruner (1984). Dichos **juegos de formatos**, presentan una estructura fija, y el papel del adulto ira cambiando en la medida que cambian las posibilidades del niño. Es un constante esfuerzo de adaptación del adulto al niño, para, a partir de su nivel de desarrollo, *andamiar* los aprendizajes de niveles superiores.

A partir de **estas rutinas**, el niño puede ir previendo los acontecimientos futuros e ir desarrollando su capacidad de atención dirigida a un objeto o hacia una persona. Con la **generalización de las experiencias** adquirirá una serie de **preconceptos** que le permitirán actuar sobre el universo e interiorizarlo. Monfort, (2001), insiste en que *"Si no existen estímulos exteriores o si son insuficientes, la organización de la actividad cerebral se para o se hace de forma incorrecta, incluso en el caso de que la corteza cerebral está preparada para funcionar". (p.66)*

Como estos **juegos** son una especie de ritual contextualizado, el niño adquiere el significado por el contexto no verbal de las acciones. El mismo autor nos señala que los contenidos de las palabras son objeto de una larga elaboración por acumulación de partes de significación, según las sucesivas **experiencias** del niño con el mundo que le rodea. Si éstas van acompañadas de refuerzos y de afectividad, se realizan con toda normalidad. El niño irá ensayando nuevas estructuras de comunicación que, a su vez, los adultos contextualizarán, dando significado a sus manifestaciones.

La intención por parte del adulto de mejorar y controlar la eficacia en la comprensión del mensaje supone proporcionar al niño instrumentos expresivos cada vez más elaborados, con ayudas importantes para la imitación y el aprendizaje del lenguaje.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Es lo que Bruner (1989) llama *andamiaje*, desarrollando así la idea de Vigotsky (1964) sobre las llamadas zonas de desarrollo próximo, en relación al nivel óptimo de interacción entre ambos, adulto y niño.

La adquisición del lenguaje implica el aprendizaje de un repertorio de sonidos y palabras, así como el descubrimiento de un sistema de reglas combinatorias. El cerebro para desarrollarse necesita ser utilizado, recibir estímulos, y el hablar, escuchar comprendiendo, es la manera más eficaz para proporcionarle ese estímulo. Los padres lo hacen de manera natural, y dentro de este contexto familiar, lo es el uso de un lenguaje determinado.

Cuando hablamos de la adquisición del lenguaje, hemos comentado que, en todas las culturas del mundo, los padres y demás familiares de los niños pequeños, especialmente entre los 2 y 4 años dedican un cierto tiempo a enseñarles directamente pequeños juegos verbales, narraciones, historietas, juegos dramáticos nanas, cuentos, canciones cortas y retahílas.

Es una actividad natural con una enorme carga afectiva, pero que además, presenta varias ventajas en el ámbito de la adquisición del lenguaje. En muchas ocasiones, contienen palabras, flexiones, estructuras sintácticas que el niño aún no conoce o no emplea en su lenguaje cotidiano. Su utilización en imitación directa puede suponer una cierta preparación "formal" a su aprendizaje real, que pasará, por supuesto, por su experimentación comunicativa.

Estos juegos imitativos aportan, según Recasens, (1990), Monfort, (2001) un elemento motivador y lúdico, muy necesario para crear un ambiente comunicador. El asumir un rol, la adaptación a un esquema rítmico o de movimiento, el seguimiento de un lenguaje con un código diferenciado o distorsionado, etc. obligan al niño a efectuar una serie de esfuerzos de comprensión y producción de forma, contenido y uso del lenguaje que favorece la adquisición y desarrollo de éste.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Resumiendo, en todo proceso de aprendizaje, y sobre todo en su etapa inicial, existe un vocabulario elemental que constituye el soporte para la asimilación de nuevos conceptos. Su continuación en el ámbito educativo se planifica como objetivo: el aprendizaje de la lengua es el medio imprescindible para la adquisición de otros aprendizajes.

Las adquisiciones lingüísticas hechas por el niño durante los seis primeros años son impresionantes: dispone ya de un lenguaje que se aproxima sensiblemente al lenguaje del adulto, y está dispuesto para aprender un segundo sistema de símbolos: el lenguaje escrito.

Es un tiempo muy valioso para estimular el **nivel del vocabulario** con repercusión en el desarrollo del lenguaje, aprovechando las rutinas y hábitos que en la dinámica familiar, de forma natural, se establecen a través de estrategias didácticas tan sencillas como la **narrativa oral**, en forma de cuentos, cancioncillas, juegos, etc.

14.3. LA NARRATIVA ORAL EN LA FAMILIA: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO

Al ser humano, capaz de comprender el significado de muchas emisiones lingüísticas se le ha comparado con un diccionario, en el que cada palabra tiene una entrada léxica llamada **lexicón**. El *lexicón* además incluye datos de los sucesos y objetos a los que nombramos que nos permiten reconocer las cosas.

La base léxica del lenguaje del niño está constituida por un sistema que codifica los objetos familiares concretos, las principales personas de su entorno, así como los estados y cambios de estado de estos objetos y personas, acciones que las personas efectúan sobre los objetos y los sentimientos inmediatos de esas personas. Santiuste et al, (1991); Monfort, (2003).

Sin embargo, algunos objetos no tienen un nombre especial, entrada propia en el lexicón, es decir los llamamos con varias palabras posibles, fruto de la intersección o de la agregación de otras varias entradas.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

El niño (Rondal, 1978, 1987, 1999; Esperet, 2003) debe aprender a conectar secuencias de sonidos (significantes) correctamente a un conjunto de situaciones (referentes), utilizando como intermediarias las representaciones mentales correspondientes (significados).

Esta ardua labor la realiza el niño teniendo que descubrir las regularidades que gobiernan la utilización de los lexemas por parte del adulto. Además debe dominar otras dimensiones del léxico, como relaciones de inclusión, relaciones parte-todo, las incompatibilidades léxicas, los diferentes significados de una palabra y las relaciones que mantienen los significados entre sí. Así mismo, conocimientos básicos de morfología y la categoría gramatical de cada término.

Nuestro sistema para tratar la información es selectivo y, enseñar y circunscribir el contenido real y completo de una palabra tiene que hacerse diferenciándola y oponiéndola a otros conceptos. La investigación psicológica (Rosch, Mervis, Gray, Johnson y Boyes-Braem, 1976) ha encontrado que los términos más sencillos de aprender son los básicos, conceptos de uso habitual y cercanos a él, con los que está más a menudo en contacto, objetos y situaciones que forman parte de su universo. (*Sustantivos*). Es por tanto que su **vocabulario**, con 4-5- años, se compone aproximadamente de **2.500 palabras**, y son aquellas que corresponden a sus intereses, preocupaciones y a las capacidades intelectuales del niño.

Las primeras palabras pronunciadas por el niño tienen la función de designar, de expresar y de ordenar; las utiliza basándose en una impresión de parecido. Clark (1974, 1993). Señala que el niño va adquiriendo otras palabras conforme percibe las diferencias entre los objetos y las situaciones.

Su vocabulario incluye también algunas palabras que designan acciones (pasadas o presentes) incluso demandas de acciones o información. Utiliza sólo de vez en cuando verbos, algunos términos adverbiales (también, aquí, ya está) y onomatopeyas. Al principio, una misma palabra puede designar tanto un objeto como una acción o, más generalmente toda una situación.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Existen importantes diferencias en la edad en que los niños comienzan a utilizar diferentes estructuras lingüísticas, con relación a la producción y comprensión de términos.

El niño comprende a menudo un término, una expresión o un giro gramatical antes de utilizarlo, ya que los datos de que dispone sobre estas diferentes categorías lingüísticas son todavía incompletos.

La organización semántica se realiza a través de una serie de adaptaciones entre el niño y el mundo que le rodea; desde el punto de vista de la representación que va haciendo de este mundo y de la comunicación que establece con él.

El niño de 4 años posee un cierto bagaje de experiencias sensoriomotrices, que integra de forma aislada y dentro de **esquemas de interacción** con los demás. Todo elemento nuevo relacionado con su universo parece llevar al niño a reestructurar el sentido inicial de sus primeras palabras: implica un amoldamiento de lo anterior, y no un simple aumento cuantitativo.

Alrededor de los 20 meses y hasta los 6 años, la tasa de incremento de vocabulario es sorprendente: aproximadamente una palabra y media por día. No están claras las razones del incremento de esta forma explosiva del vocabulario. Es posible que el niño empiece a generalizar la regla según la cual, cada aspecto del entorno tiene un nombre. Coincide con que el periodo de preguntas dirigidas al adulto, referentes al nombre de las cosas empieza hacia los 2 años.

Si el aprendizaje de nuevas palabras surge de la experimentación y de la propia necesidad del niño, entendemos que no se debe desechar por ello, la posibilidad de fijar ciertas adquisiciones, presentadas con la ayuda de alguna actividad de imitación directa.

Uno de los principales objetivos será desarrollar la capacidad de utilización de los conceptos verbales fuera de su contexto concreto para conseguir un pensamiento interiorizado y lógico, a través de las estructuras del lenguaje. Se pretende también favorecer una mayor capacidad de evocación sin referente actual.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La utilización y frecuencia de las palabras varía mucho según los niños, y estas variaciones individuales reflejan probablemente las condiciones de vida determinadas por el *entorno particular de cada uno, y por factores inherentes a sus características biológicas*; y por ello forman parte de nuestra investigación.

Entendemos que esta capacidad de aprendizaje debería ser aprovechada para **incrementar el nivel inicial de vocabulario**, y la familia, como contexto primordial y primero en que se desarrolla el niño, es la opción facilitadora por excelencia.

La función que tienen las **actividades de narrativa oral** es, precisamente estimular este aprendizaje a través del juego y la repetición. Así, estos juegos de imitación directa, cuentos, cancioncillas, etc. constituyen unas actividades de entrenamiento a la memoria auditiva, el sentido del ritmo y de la entonación que difícilmente podríamos programar fuera de su contexto.

Clemente y Codes (1998) señalan la "*lectura*" conjunta de cuentos **como una de las múltiples tareas favorecedoras para la interacción** adulto-niño que propicia el desarrollo del lenguaje.

Cualquier situación de interacción favorece el desarrollo del lenguaje, y se ha visto cómo el tipo de lenguaje que se utiliza en estas circunstancias contribuye a su desarrollo (Ninio y Bruner, 1978, Codes, 1998; Massa, 2000; Perpiñan, 2009).

Estos autores aportan una serie de características de la "lectura de cuentos" que por sí mismas, favorecen el desarrollo del lenguaje y que podemos resumir a continuación:

- Enseñan las características propias del diálogo interactivo. A partir de los 3-4 años en el diálogo se establecen relaciones argumentales y referencias ligadas a contextos más amplios que los dibujados. (Clemente y Codes, 1998).
- Las narraciones tienen valor figurativo. Ayuda a aprender léxico. Se señala el dibujo con la situación a la que corresponde, se pregunta y se denomina.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

- Se produce la *repetitividad* y la *predictividad*, lo cual ayuda al niño a predecir lo que el adulto va a decir, aportando por parte del niño gran variedad de respuestas al entender la situación como generadora de un vocabulario variado y amplio. (Massa, 2000)
- La variabilidad de los enunciados maternos es mínima; cadencia y orden constantes. El *feedback* imitativo de la madre corrigiendo al niño tiene un efecto conductual inmediato. (Snow y Goldfiel, 1983). Ante la repetición de la narración se está incrementando las recurrencias, ya que se discuten los mismos dibujos con las mismas frases y denominaciones.
- Los dibujos (soporte visual) tienen unas propiedades especiales, son representaciones de objetos bidimensionales que pueden ser percibidos como escena visual tridimensional. (Massa, 2000).
- El valor autónomo que tienen los dibujos adquieren representación simbólica solo a través del lenguaje, es decir la relación entre el dibujo y el objeto que representa está mediada por el lenguaje. (Clemente y Codes, 1998).
- El uso de dibujos contribuye a enriquecer el vocabulario infantil puesto que estimula la capacidad de denominación del niño. (Massa, 2000). Se le ayuda a unir referente con palabra.
- Adivinar lo que está en la mente del niño es crucial para la enseñanza del vocabulario y los dibujos ayudan a disminuir esta adivinación (Ninio y Bruner, 1978).
- Al narrar la historia se está mostrando la toma y respeto de turnos, (al que los niños se adaptan desde muy pronto) con intercambio de papeles entre los interlocutores como ocurre en otras situaciones de interacción, con reglas propias del diálogo a través de gestos y vocalizaciones.

Todas estas características se muestran como definitivas en cuanto a su influencia en la adquisición de léxico y desarrollo del lenguaje, pero en nuestro estudio queremos resaltar la influencia de la **narrativa oral (con o sin soporte)** en el nivel de vocabulario, y en el capítulo III del Lenguaje se desarrolla un epígrafe sobre la narrativa oral, en el cual se revisa el "*constructo*" y se describen los tipos de **soporte** que se pueden utilizar para el **procedimiento** al que nos referimos.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Estudiamos la **narrativa oral** como procedimiento o estrategia metodológica y los recursos materiales que podemos utilizar como soporte (auditivo y/o visual) para el desarrollo del vocabulario, en los que se encuentran entre otros, los libros de cuentos.

Los primeros contactos del niño con el lenguaje van a encontrar su continuación en el ámbito educativo, donde la interacción con el grupo de iguales y con otros adultos, con los cuales el niño no se siente seguro ni le unen lazos afectivos, participarán activa y significativamente en el aprendizaje del lenguaje.

El nivel de vocabulario alcanzado por el niño en este punto, previo a la escolarización, será base determinante para la consecución de los futuros aprendizajes y del mismo vocabulario, posteriormente.

Es por esto que no se duda de la importancia de **la familia como agente de intervención educativa** en el desarrollo global del niño, y por tanto, en la adquisición y desarrollo del lenguaje. En otro epígrafe posterior se describe este contenido.

15. LA PROTECCIÓN Y BIENESTAR DEL NIÑO Y SU FAMILIA

Si consideramos la etapa 0-6 años como una fase sensible y trascendente, beneficiosa para el desarrollo personal del niño, estamos obligados a entender que la sociedad ha de cuidar de forma integral no solo la salud de los niños, sino (GAT, 2005) que estén inmersos también en relaciones adecuadas, y rodeados de entornos que faciliten la riqueza de experiencias. Nos estamos refiriendo a la **estimulación**.

La Atención Temprana es una parte esencial del sistema social de protección, de las oportunidades de educación, y de las necesidades de salud personal del niño. Ver capítulo II.

Si la familia debe velar por la **protección del niño**, esto implica la **estimulación** de todas las áreas de su desarrollo, y además la *detección* de cualquier anomalía que pueda presentarse, o que aunque no sea evidenciable, se esté en riesgo de padecerla.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Estimulación según Perpiñan, 2009, p.178 *"es algo sencillo, es relacionarte con el niño de forma natural, no es necesario ser un experto"*. Muchas familias piensan que la estimulación implica una gran especialización y por ello tienden a delegar. Sin embargo *"cada padre o madre puede ser un estimulador muy eficaz"*.

La misma autora nos insiste en que *"Estimular al niño es aprovechar situaciones cotidianas de juego y relación para potenciar su desarrollo, no trabajar a diario una lista de ejercicios por obligación"*, se refiere al procedimiento cotidiano de utilizar cualquier recurso al alcance de los padres para potenciar las capacidades y adquisiciones de su hijo. (p.179).

En materia de Atención Temprana podemos definir *riesgo* como:

(...) aquellos factores o circunstancias presentes en un niño que suponen una alta probabilidad estadística, en relación con la población normal, de presentar posteriormente una deficiencia de la comunicación y/o motriz y/o sensorial y/o cognitiva y/o de conducta" (Arízcan y Valle, 1999, p.248).

Se han señalado tres grupos de factores de riesgo según el entorno de crianza del niño:

Cuadro nº59: Factores de riesgo relacionados con la crianza

PLANOS DE ENTORNO DE CRIANZA	FACTORES
<i>En el plano comunitario o de ecosistema</i>	<ul style="list-style-type: none">- Vivir en un entorno indigente,- alta concentración de familias pobres,- elevados niveles de problemas sociales y ambientales.
<i>En el plano familiar y del hogar</i>	<ul style="list-style-type: none">- crianza por uno solo de los padres,- bajos ingresos,- desempleo
<i>En el plano de las características individuales de los miembros de la familia</i>	<ul style="list-style-type: none">- reducida capacidad de enfrentar la tensión en las tareas de crianza,- tendencia a manifestar reacciones extremas al estrés

Elaboración propia a partir de Ghate y Hazel, (2002); Andrés (2011)

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Algunas características de los miembros de la familia, de su dinámica particular de funcionamiento, o de las funciones que llevan a cabo las *figuras de crianza* pueden influir en las condiciones de intervención y estimulación, preventivas o rehabilitadoras que se llevan a cabo en la familia.

Generalmente, en las familias en riesgo, los padres tienen serias dificultades con el cuidado infantil o existen altas probabilidades de que surjan dificultades si no se interviene a tiempo. La estimulación preventiva o rehabilitadora constituye el objetivo propio de la Atención temprana en el niño y en su familia. Ver capítulo II.

15.1. PREVENCIÓN Y ESTIMULACIÓN

En el capítulo II de la Atención Temprana ya señalábamos la propuesta en el Libro Blanco, (2005) de los tres niveles de intervención de la Atención Temprana en la atención a la infancia.

En prevención primaria, contribuyendo a las iniciativas dirigidas a la población infantil en general. En prevención secundaria formando parte de los programas sanitarios, educativos y sociales dirigidos a los grupos de riesgo; y en la prevención terciaria, mediante la intervención con niños con trastornos del desarrollo y sus familias, tarea en la que los servicios especializados de Atención Temprana asumen la máxima responsabilidad.

La diversidad de contextos del desarrollo infantil y la necesidad de especialización que implican estos procesos nos lleva a cuestionarnos la complejidad de las situaciones que se pueden plantear cuando se produce alguna alteración en el desarrollo del niño. (Arizcun, 2002).

En el libro *Recomendaciones Técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana* (GAT, 2005) se señalan entre otros, los siguientes objetivos: apoyar y promover el desarrollo personal y la autonomía cotidiana de cada niño, así como las características

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

de su entorno familiar y social, siempre teniendo en cuenta sus procesos madurativos y las características biológicas.

Según el (GAT, 2005, p.9):

"La confluencia de una gestación cada vez más inmadura (prematuridad, partos múltiples) con el cambio de los modelos tradicionales de crianza (nuevos tipos de familia) y con el incremento de las situaciones de estrés cotidiano (cambio social) afecta, en este sentido, a un gran número de familias y capas muy extensas de la población. Cuando no existen factores simultáneos de prevención y protección (recursos económicos, relaciones sociales, acceso a cuidadores competentes, apoyos de las familias de origen, nivel educativo, flexibilidad laboral, acceso a tecnologías, etc.) crecen las probabilidades de que se genere una situación de desventaja o discapacidad, la cual, pasados los años, puede dar lugar a situaciones de fracaso escolar y marginación social".

Los servicios de la Atención Temprana deben ser propuestos y entendidos como un **sistema preventivo de intervención**, personalizado, y también como modelo de calidad que hay que incorporar a las prácticas de los padres y a la formación de las figuras de crianza. (Andrés, 2011)

Las acciones de apoyo deben desarrollarse en los **entornos naturales** del niño, con el objeto de garantizar los principios de normalización e integración en su entorno social ordinario y fortalecer las competencias de su familia y cuidadores. Sin embargo, los Centros de Atención Temprana según la misma autora, no cuentan con un recurso que impulse las actividades relacionadas con la crianza, educación y socialización en el nivel de prevención primaria; y menos aún, en conductas lingüísticas específicamente.

El futuro de la Atención Temprana está en potenciar la prevención, realizando programas de apoyo a la crianza.

El apoyar y asesorar sobre el desarrollo infantil desde las primeras edades es una forma de prevenir (Andrés, 2011), es un apoyo al aprendizaje activo del niño. La

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

prevención no es sólo *"un modo de hacer, es un modo de pensar, un modo de organizar y de actuar que implica desarrollar acciones anticipatorias"*.

15.2. DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL Y EL LENGUAJE

Sabemos que el lenguaje y la comunicación se consiguen según Vigotsky, (1977) en la interacción con el medio, con el entorno social. No podemos hablar de dificultades teniendo tan solo de referencia al niño, ya que estas se producen en contextos situacionales y/o interpersonales.

Determinados ambientes familiares ofrecen mayores oportunidades y experiencias que otros. Siguiendo a Sánchez, (2000), Monfort, (2003), es importante la cantidad y calidad de los estímulos, no solo lingüísticos sino también afectivos. Un ambiente patológico o cualquier tipo de conflicto, según Serón y Aguilar, (1992), Sánchez, (2005), pueden afectar al futuro desarrollo lingüístico del niño y comprometer su desarrollo comunicativo. Busto, (2007) señala que es primordial por lo tanto, la motivación de los padres hacia el bebé.

Gran parte de la experiencia temprana del niño se estructura a través del sistema de transmisión familiar al que pertenece. Así, la pertinencia a determinadas clases sociales puede dificultar la adquisición del lenguaje. Bernstein (1971, 1973) habla de *lenguaje restringido*, propio de los ambientes socioculturales bajos, y de *lenguaje elaborado*, para las clases más favorecidas. Postula que el niño adquiere una identidad cultural que se ve reforzada a través de instancias sociales, como la familia, escuela y grupo de iguales, que le orientan hacia códigos de palabras diferentes.

Las características del lenguaje restringido, "*public language*" son: uso de frases cortas con estructura gramatical simple y sintaxis pobre; uso simple de conjunciones y pocas oraciones subordinadas; uso rígido de adjetivos y adverbios; escaso uso de las proposiciones impersonales; abundante uso de expresiones hechas y mulatillas; uso de un lenguaje cuyas proposiciones están implícitas y enunciados, en los que las justificaciones y conclusiones se entremezclan. Por tanto, Pardal, (2000), señala que

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

"la forma en que se seleccionan los significados y cómo se organizan en el discurso práctico es distinta en función de las clases sociales". (p.91)

Estudios de Lawton, (1968); Labov, (1972), confrontaban sus observaciones criticando su modelo, llamando *modos de hablar* a los códigos lingüísticos, admitiendo que las diferencias vienen dadas más por el contexto en que se maneja el niño.

Otras investigaciones, Altable, (1945) comprueban cómo los niños de clase media o superior, a la edad de dos años y medio, poseen el triple vocabulario que los de clase modesta, proporción que irá disminuyendo conforme avance la edad; es decir, tienen un mayor nivel lingüístico que los de clase baja. Las diferencias entre códigos, según Benveniste, (1990), aparecen tamizadas al centrarlas en los niveles discursivos de lenguaje que utilizan las diferentes clases sociales.

Hernández, (1984) ofrece datos en relación al comportamiento de los padres en la conducta lingüística, observando que los padres de estrato sociocultural medio ofrecen más respuestas de tipo genérico que los de estrato más bajo, cuyo vocabulario se orienta hacia significados relativamente dependientes del contexto, y los de clases más elevadas, según Pardal, (2000) explican más el significado de las palabras a sus hijos, ampliando así el vocabulario.

Cuanto mejor sea la interacción con los padres, mejor será su competencia lingüística Bautista, (2010), ya que si el ambiente es bueno el niño tendrá la necesidad de utilizar más variedad de vocabulario.

El niño desarrolla un código lingüístico restringido y limitado a la comunicación concreta e inmediata, insuficiente en el medio escolar. El papel de la escuela será ofrecer nuevas posibilidades y experiencias, en su tarea compensadora de dificultades.

En nuestro estudio, al utilizar la prueba de evaluación de vocabulario **Boehm**, figuran tablas baremadas según nivel sociocultural al que pertenece el niño, lo cual permite controlar esta variable y además se facilita la corrección.

16. INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO FAMILIAR

El impacto de la perspectiva ecológica (contextual) sobre el desarrollo humano en la psicología evolutiva ha evidenciado (Vila, 2005) la necesidad de incidir en la mejora de las prácticas educativas familiares, con el objeto de promover la socialización e individualización de la infancia.

La misma autora y Saenz-Rico, (1995, 1997) señalan la conciencia, cada vez mayor, de apoyar la labor educativa de las familias con hijos en condiciones de riesgo biológico, y define la formación de padres del siguiente modo:

*"conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres, que tiene como **objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas existentes** con el objeto de promover comportamientos en los hijos que son juzgados positivamente y erradicar los que se consideran negativos"* (Vila, I, 2005,p. 502).

Nosotros entendemos que esta necesidad es patente no solo en las situaciones de riesgo biológicas, sino que nuestra intención para el estudio es abarcar **todo tipo de situaciones de riesgo** que se puedan producir, también las ambientales, incluyendo en ellas las que se desarrollan en los contextos familiares y educativos.

Si consideramos fundamental una intervención preventiva centrada en el niño y en los contextos en que se desarrolla, estimuladora y en la medida de lo posible conjunta, informando y decidiendo medidas de actuación preventivas que beneficien al niño y a su familia.

16.1. FUNDAMENTOS PARA UNA INTERVENCIÓN TEMPRANA CENTRADA EN LA FAMILIA.

Una investigación realizada por Ordoñez Sierra, (2000) sobre la participación de los padres en la vida escolar viene a demostrar que tiene repercusiones en los niños tales

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

como una mayor autoestima, mejor rendimiento escolar, mejor relación padres-hijos y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela. Piensa que las familias desempeñan un rol fundamental en el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales, el desarrollo moral, psicomotricidad, habilidades cognitivas.

Estas relaciones también repercuten los maestros, ya que se consideran más competentes aquellos maestros que trabajan con las familias.

Las actividades de intervención con las familias que tradicionalmente, respondían a una orientación centrada en el niño y orientada a la rehabilitación, actualmente, responden a una orientación centrada en la familia y orientada a una mayor interacción.

El entorno familiar es determinante para la vida de las personas, ya que se constituye como el principal referente de la relación y socialización de los niños. La familia ofrece al niño protección, seguridad, afecto, cuidados para la crianza, modelos de comportamiento, valores y, en definitiva, un entorno vital (De Linares y Pérez-López, 2004) que le permitirá el desarrollo personal y social, y al que se vinculará durante toda su existencia.

Para Millá Romero (2003), la intervención familiar es un factor decisivo para el manejo de las dificultades inherentes a la ruptura de expectativas y para la mejora de las estrategias con que afrontar el hecho de tener un niño con dificultades en el desarrollo o con riesgo de padecerlas.

Los modelos de actuación con las familias en Atención Temprana nos muestran las bases de la intervención sobre las que se apoyan y así podremos compararlas.

16.2. MODELOS DE ACTUACIÓN CON FAMILIAS: ECOLÓGICO, TRANSACCIONAL Y EVOLUTIVO-EDUCATIVO

De Linares y Rodríguez, (2005), lleva a cabo una exhaustiva descripción sobre los modelos sistémico, **ecológico, transaccional y evolutivo-educativo**, que permiten actuaciones específicas con las que intervenir sobre los distintos elementos del sistema familiar. Nuestro propio interés nos lleva a detenernos en los últimos y especialmente en el evolutivo-educativo.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

a. Modelo ecológico.

Bronfenbrenner (1986,1987) que ha estudiado el papel del contexto en el desarrollo de los niños, propone un modelo que pone **énfasis en las condiciones físicas y sociales que influyen en su desarrollo.**

Las creencias, valores y objetivos afectan la organización de la vida familiar y determinan la naturaleza de las experiencias que se ofrecen a los niños a través de las **rutinas diarias**, donde se reflejan también las limitaciones y los recursos del ambiente.

El desarrollo del niño resulta de la interacción de lo biológico y lo social; según Andrés, (2011) de su potencial orgánico en desarrollo, de la forma en que actúa en el mundo y de cómo éste le "trata". Desde esta perspectiva, la misma autora incide en que no sólo se tiene en cuenta la conducta del individuo de forma aislada, ni siquiera solamente la de la estructura familiar, sino su relación con el ambiente en el que se desarrolla, resaltando cómo las interacciones distantes tienen repercusiones también en las más inmediatas.

El conocimiento de esos contextos es fundamental, ya que el niño y la familia se adaptan mutuamente y se ajustan a su entorno, de igual manera el entorno va modificándose y adaptándose al niño y al grupo familiar.

Esto ha llevado a que se consideren aspectos en forma de variables de estudio tan importantes como la edad de los padres, el nº de hermanos, qué miembro pasa más tiempo con el niño, etc. ya que estos factores están demostrando tener una alta incidencia en los patrones de interacción de los padres con sus hijos; (Dunst, Trivette y Deal, 1988) y ello, a su vez, se verá reflejado de diversas formas en el desarrollo madurativo del niño, y como no, de su lenguaje.

b. Modelo Transaccional

Según este modelo, **las interacciones** que se establecen entre los padres e hijos pueden contribuir activamente: Lerner (1982) indica que los hijos, a través de las

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

interacciones que establecen con sus padres, están contribuyendo de forma activa a moldear sus propios entornos de desarrollo (Milla, 2005) se trata de **moldear los entornos** que favorecen el desarrollo.

El desarrollo según Sameroff y Fiese (1990, 2000) es una función compleja de la **interacción** del niño y el ambiente a lo largo del tiempo. Expresan que este modelo explica las consecuencias del comportamiento como **efectos**, tanto del contexto en el niño como del niño en el contexto. Por tanto, las experiencias que proporciona el contexto no han de verse como independientes de los sujetos que en él se desarrollan.

Nuestro estudio tendrá en cuenta este modelo en cuanto que cruzaremos y analizaremos variables de ambos contextos de desarrollo del niño, el escolar y el familiar, estudiando su grado de interacción e influencia mediante la **triangulación**.

c. Modelo Evolutivo-Educativo

Estudia el significado de las teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo y educación de los hijos. Las pautas educativas de los padres responden según Rodrigo y Palacios, (1998, 2005) a una serie de creencias, pensamientos y expectativas, en la mayoría de las ocasiones implícitas, sobre el desarrollo y la educación.

Siendo a los autores del modelo, proponen tres dimensiones elementales que se han de considerar: **cogniciones de los padres** sobre el desarrollo y educación de sus hijos, estilo de las **relaciones interpersonales** dentro de la familia y **tipo de entorno educativo**. Así mismo, concretan los principios básicos del proceso educativo y de desarrollo de los hijos en:

-asegurar la supervivencia de los hijos desde el punto de vista biológico y psicológico. Para conseguirlo, es necesario dotar al hijo de un entorno afectivo y seguro.

- Proporcionar a los hijos la estimulación necesaria para conseguir el máximo desarrollo de sus capacidades y, así, poder relacionarse de forma adecuada con su entorno físico y social.

- Elegir otros contextos educativos que, junto con la familia, se encargarán de la formación de sus hijos.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Para nuestro estudio, cualquiera de las tres dimensiones se ha tenido en cuenta y han sido mínimamente desarrolladas a lo largo de este capítulo en varios epígrafes.

16.3. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO FAMILIAR

Entre los programas transversales que la Atención Temprana desarrolla, como "derecho de todos los niños", (GAT, 2005) se señalan: los de prevención y detección de situaciones de riesgo por antecedentes personales y familiares, los de detección precoz de los trastornos en el desarrollo; los programas longitudinales para el seguimiento neuroevolutivo de las situaciones de riesgo detectadas; y los programas de apoyo universal a la crianza, definidos por el GAT así:

"Los programas de apoyo universal a la crianza entendida como la información, la formación y el acompañamiento experto que se debe ofrecer a la familia para que ejerza sus funciones relativas al desarrollo personal de cada niño" (GAT, 2005, p.20).

Fresnillo, (2001) indica que los programas son de alcance general y, por tanto, dirigidos a todas las familias que desean participar. Sus objetivos consisten en ofrecer información sobre el desarrollo y el cuidado de los niños y, consecuentemente, suelen tener un grado bajo de institucionalización.

16.3.1. Programas de intervención y estimulación en el área comunicativa

Entre los **programas** existentes que, por su implicación, pudieran tener alguna relación con la intervención estimuladora y rehabilitadora de conductas comunicativas podemos señalar:

- Programas de formación de cuidadores y de educadores infantiles.
- Sensibilización social sobre la importancia de las adquisiciones en el desarrollo infantil y sus efectos a largo plazo.
- Generalización de programas de detección precoz en los sistemas sanitarios, sociales y educativos, impulsando programas universales para la detección precoz de problemas específicos, que pueden dar lugar a graves trastornos del

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

desarrollo.

En el capítulo III del lenguaje se mencionaba la existencia de los **programas de estimulación global del lenguaje** en general, para desarrollar en cualquier contexto, Sánchez, (2000, 2005) pero ahora vamos a mencionar los destinados explícitamente a las familias desde la Atención Temprana:

- *Portage Parent Program* (Parte del Portage Project) Windsor, Berks (UK): NFLR/Nelson
- *Aprender a hablar*. R. Ruiz y M.I. Conesa. Barcelona: Edic.B.
- *Talk with your children*. H.S. Wiener. New York: Penguin Books
- *Baby Talk: The art of communicating with infants and Toddlers*. M. Devine. New York: Plenum Press
- *Language interaction Intervention Program*. L. Ewirstuch y M. Lewis. Tucson (Arizona): Commun. Skills Builders.
- *Parent Articles for Enhance parent involvement in language learning*. M. Scharadre. Tucson (Arizona): Commun. Skills Builders

Algunas orientaciones de entre otros, Monfort, (2001, 2004); Sánchez, (2000, 2005, 2007) para estimular lenguaje oral a través de hábitos y rutinas de interacción, en el contexto familiar son:

- Hablar de forma pausada y con claridad. No recortar las frases ni enlentecer en exceso el habla.
- Utilizar gestos que apoyen y complementen las palabras y que ayuden al niño a comprender mejor los mensajes cuando comienza a hablar.
- No solapar preguntas, darle tiempo, ajustarse a sus intereses y capacidades. Hablarle de lo que a ellos les interesa y les mantenga la atención.
- Conversar mucho en momentos tranquilos, frente a frente, para favorecer contacto visual. Verbalizar, describir o narrar las acciones nuestras, del niño, etc.
- Motivarle hacia la comunicación, priorizando los contenidos y mensajes sobre la forma y la estructura, como ya se dijo. Que hable aunque no lo haga bien. Se

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

puede conversar sobre una actividad, en torno a objetos que observemos, alrededor de vivencias, películas, cuentos, etc.

- Ayudar al niño a que establezca asociaciones de acciones, objetos, imágenes,... con las palabras adecuadas. Ofrecerle juguetes variados, objetos de uso común, láminas y cuentos que estimulen su comunicación, llevarle a distintos sitios (circo, zoo, tiendas,...).
- No presionarle para que pronuncie todos los fonemas lo más pronto posible. No perder de vista la autoconfianza y la autoestima del niño y su motivación por el lenguaje. No transmitir ansiedad ni preocupación.
- Respetar el propio ritmo, sin compararle constantemente con otros y dándole tiempo para que responda. No sustituirle ni anticiparse a lo que quiere decir. No repetirle las palabras erróneas ni que vea que hace gracia.
- Juegos de articulación y evocación de palabras: Palabras encadenadas, Veo-Veo, canciones, decir palabras largas, cortas, que comiencen por, que sirvan para...
- Cada niño tiene su momento evolutivo para empezar a hablar. Hablarle utilizando significados y frases simplificadas pero correctas. Jugar con él adaptando el lenguaje, leerle cuentos y hacerle preguntas sobre ello y sobre situaciones habituales que le interesen.
- Evitar los discursos demasiado directivos o imperativos, porque aportan poca información sobre cómo organizar frases según reglas gramaticales, creando un clima autoritario.
- Fomentar la lectura y los juegos con objetos, muñecos, marionetas, etc.
- Favorecer el intercambio comunicativo con otros niños y variar las situaciones comunicativas (circo, visitas, excursiones, compras, etc.).
- Anticipar y verbalizar lo que sucede y lo que va a suceder, estructura a los niños, les ayuda a prever, a asociar, les da seguridad.

16.3.2. Programas de formación- instrucción para padres

La familia es un lugar importante para el proceso de socialización e individualización, y los niños deben recibir una atención educativa adecuada en su familia; si los padres enseñan mejor a sus hijos se reduce el riesgo de fracaso escolar.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Este enfoque de marcado carácter preventivo persigue el bienestar de las familias y de sus miembros a través del conocimiento de la vida familiar, y su mejora a lo largo de su ciclo vital.

Lo educativo de **los programas de formación de padres es** que estos han de adoptar un rol activo, y así mejorar sus capacidades y habilidades para afrontar constructivamente su propia vida familiar y ejercer un control razonable sobre esta (Andrés, 2011). *"La formación de padres se propone tanto favorecer el cambio personal de los padres como promover cambios sociales que mejoren la vida familiar"*. (p. 126)

Un estudio de Pérez García, (2004) afirma que el contexto sociocultural del alumno juega un papel determinante en los resultados académicos del niño y en los procesos familiares, y que la dedicación de los padres a los estudios de los hijos tienen una relación directa con sus resultados. Nosotros estudiaremos ciertas variables contextuales, familiares y escolares, en relación con el nivel de vocabulario del niño.

Desde los años 70, en algunos colegios comienzan a realizarse actividades informativas voluntarias, dirigidas a los padres, sobre desarrollo infantil y pautas de crianza, que suministran principalmente profesionales de la educación (Bartau et al, 1999, 2001). Son las llamadas **Escuelas de Padres**, acciones educativas que, según Brunet y Negro, (1985) para diferenciarlas de charlas informativas, aisladas o en ciclos, o de las reuniones de las APAS, señalan la sistematicidad, la regularidad, la estructura, la continuidad y tiempo de duración de esta manera: *"un plan sistemático de formación para padres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales, que se desarrolla a lo largo de un periodo relativamente extenso de tiempo"* (Brunet y Negro, 1985, p. 21).

Actualmente, los **programas de formación de padres** se ofrecen desde diversas instituciones educativas y sociales, pero según Romero, (1998), los centros escolares, los servicios sociales y comunitarios (municipales o ambulatorios), las instituciones religiosas, los Centros de Orientación Familiar, centros y servicios de orientación familiar privados y otros escenarios de nueva implantación (en el marco laboral y las ONG) son los lugares más comunes de desarrollo.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Características de los programas de formación de padres: la delimitación de los objetivos, las áreas de contenido, los métodos y los procedimientos de evaluación varían dependiendo de las necesidades de los participantes.

La finalidad general de los programas de formación de padres, Vila, I (2005) no es la mera transmisión de conocimientos teóricos o contenidos informativos, ni la proposición de modelos de comportamiento. La mayoría de los programas persiguen dos objetivos generales (Bartau, Maganto y Etxeberria, 2001, 2003): **estimular** el desarrollo del niño y **apoyar** a los padres.

La Asociación de Padres Europea, D.P.E. en su *Informe final sobre el desarrollo y la evaluación del programa piloto de formación de padres (2000)*³⁷ señala que los objetivos de estos programas son los siguientes:

- *Mejorar la experiencia de aprendizaje de los niños y optimizar sus oportunidades en la vida.*
- *Reducir el fracaso escolar y las desventajas educativas.*
- *Promover la igualdad de oportunidades para todos los padres proporcionando mayor educación continua.*
- *Desarrollar una cultura entre los padres de continuo aprendizaje.*
- *Mejorar la implicación de los padres en la educación de sus hijos.*
- *Reconocer la importancia de su rol como educadores.*
- *Promover la mejora de las relaciones padres-hijos.*
- *Apoyar la participación activa de los padres en los procesos de educación e implicación en las relaciones familia-escuela-comunidad.*

Promover Escuelas de padres tiene una clara función preventiva, ya que agrupan una parte importante de los programas generales de formación de padres.

Los programas instruccionales tienen un grado de institucionalización más alto

³⁷ Asociación de padres Europea, On-line: 2015

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

que los programas de formación general, aunque su alcance es más limitado y sus contenidos acostumbran a estar claramente definidos y secuenciados. **Pretenden el aprendizaje explícito** de unos contenidos específicos por parte de los padres, que les ayuden en la mejora de sus prácticas educativas o en la adquisición de determinadas habilidades educativas (Vila, 2005); se centran en algún aspecto concreto del desarrollo infantil (la alimentación o aspectos sanitarios, desarrollo de habilidades comunicativas, o normas y límites, etc.), o hijos con condiciones personales de riesgo en su desarrollo. (Ponce Ribas, 2007).

Los objetivos de estos programas son los siguientes: aliviar la sobrecarga que soportan las familias con hijos con discapacidad más acusada o con problemas de conducta, favorecer las dinámicas familiares y de pareja. Darles un tiempo libre de *actividades de ocio* mientras sus hijos están con cuidadores especializados.

Existen diferentes **formas grupales** de actuación que pueden ofrecer ayuda a las familias, tales son:

Cuadro nº 60: Programas dirigidos a padres

FIGURAS DE CRIANZA	Grupos terapéuticos	Apoyo profesional Apoyo entre iguales	Objetivos de los programas
PADRES	<ul style="list-style-type: none">- Grupos de apoyo: en grupo e individual.- Programas de respiro familiar- Grupos autoayuda:- Programas "de padres a padres"	DE APOYO EMOCIONAL DE FORMACIÓN	Los miembros se apoyan entre sí y comparten su experiencia y los sentimientos que les produce tener un hijo con discapacidad Un experto habla sobre un tema concreto y su objetivo es ampliar los conocimientos y habilidades de los padres
HERMANOS	<ul style="list-style-type: none">- Talleres de hermanos- Charlas-taller- Grupos de apoyo	PSICOEDUCATIVOS	Se da consejo e información a familias que van a pasar por un suceso vital predecible
ABUELOS	<ul style="list-style-type: none">- Talleres de abuelos	DE TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PARA PACIENTES DE CRECIMIENTO PERSONAL	Ayudan a superar una pérdida Informan sobre cómo manejar una enfermedad Integrado por personas que desean cambiar, crecer o desarrollarse

Fuente: elaboración propia a partir de Ponce Ribas, (2007,2008); Perpiñan, (2009) Andrés, (2011)

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

- **Talleres de Hermanos.** Se tratan de actividades puntuales, lúdicas dirigidas a niños que tienen un hermano con discapacidad, para darles información y detectar si tienen alguna dificultad en la vivencia de la discapacidad, y ofrecer orientaciones a sus padres. Permiten conocer, según Nuñez y Rodríguez, (2004).a otros chicos en su misma situación, enfrentarse a sus sentimientos confusos, eliminar la culpa, analizar estos sentimientos en su situación, poder expresarse libremente, hacer actividades con otros niños.

- **Talleres de abuelos** de niños con discapacidad, con el objetivo de atender sus necesidades tanto **de apoyo como de información** para desarrollar su propio potencial y estar en disposición de proveer el apoyo necesario.

Dada la influencia que pueden tener los abuelos en la adaptación de la familia a la discapacidad, esto da sentido al desarrollo de programas que respondan a las preocupaciones de los abuelos (Ponce, 2008).

16.3.3. Programas dirigidos a conseguir mayor implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

Son **programas** que buscan la implicación conjunta de padres y educadores en la educación de sus hijos. Se realizan en el ámbito de la educación escolar y suelen formar parte del propio **proyecto educativo de la escuela** (Vila, 2005). Ambos realizan actividades de forma conjunta, (elaborar materiales para la escuela o talleres de cocina, música, teatro, etc. o las familias entran en el aula para observar y/ o participar directamente en las actividades que se llevan a cabo.

Otros servicios que se ofrecen son aquellos que se dirigen a las familias de una comunidad determinada, y centran su atención en el desarrollo de los niños y en el de las competencias educativas de los adultos que los cuidan, a través de **actividades conjuntas** que se desarrollan en un lugar específicamente diseñado para ello.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

En el caso concreto de **la Comunidad de Madrid**, a partir del año 2005 en se aprobó el *Plan de Apoyo a la Familia* (2005-2008), se concretan áreas de actuación, objetivos y medidas como el apoyo a la maternidad y paternidad, atención a familias con necesidades específicas y conciliación de la vida familiar, profesional y personal, y atención a menores.

Los **Centros de Apoyo a las Familias (CAF) en la Comunidad de Madrid, cuatro actualmente, son** un dispositivo municipal de carácter público, polivalente y especializado, que ofrece un **espacio de prevención y apoyo a las familias madrileñas** para ayudarles a afrontar sus dificultades. Difieren en la organización y en el modo en que desarrollan sus actividades estas actuaciones y, especialmente, las de *prevención primaria psicoeducativa*, que tienen obviamente como protagonista a la familia.

En la Comunidad de Madrid, el grupo GENYSI dio lugar a los primeros estudios sobre el efecto de los programas sobre la dinámica familiar. En la actualidad, desde que en el año 2001 naciera la Asociación Madrileña de Profesionales de Atención Temprana (AMPAT), mantienen una preocupación por asegurar la prevención primaria y la detección precoz de las posibles necesidades de Atención Temprana.

CONCLUSIONES

Si consideramos a la familia como el contexto ideal en que todo ser humano nace dispuesto a aprender y desarrollarse, las interacciones y vínculos afectivos que se establecen son referentes básicos en el proceso madurativo y formativo del niño, sobre todo en las edades de cero a seis años. Sin **interacción** no hay posibilidad del desarrollo del lenguaje y esta se produce en un principio, basada en el *apego*.

Las *figuras de crianza* están cargadas de significado. Los niños encuentran en ellas la representación de la realidad exterior y la interior, así como la correlación entre la representación y el mundo real. La interacción se entiende como **un juego natural** donde se infieren modelos de conducta individual y social.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La participación de los padres y/o figura de crianza y de los demás miembros de la familia en la función socializadora a través de las actividades educativas, marcará el desarrollo global del niño y como no, el del área comunicativa, y su eficacia dependerá del estilo educativo y de los hábitos y rutinas de interacción que se lleven a cabo en la dinámica familiar.

Estas rutinas como hemos visto, contribuyen a elevar el **nivel de vocabulario** del niño y en consecuencia, del desarrollo del lenguaje.

La gran cantidad de canciones, cuentos, prosodias infantiles, etc. que, a través de la **narrativa oral** utilizan los padres en sus rutinas comunicativas, sin instrucción ni formación alguna sino de forma natural, hace que nos planteemos las posibilidades de estas intervenciones estimuladoras cuando exista una formación previa y aplicación sistemática. Por tanto debería representar para el adulto un baúl de recursos para ir sacando lo que necesitara en función del desarrollo del niño y de su aplicación al centro de interés.

Pero ocurre que esta estimulación natural, intuitiva y desordenada, disminuye hasta casi su supresión cuando no se produce una situación que así lo requiera, de forma explícita. Nos referimos a una situación de riesgo.

Se sabe que, en todo el proceso de intervención, los padres son los protagonistas junto con sus hijos del desarrollo de estos y, potencialmente, son los mejores estimuladores (Valle, 1989, 1991). La intervención preventiva y estimuladora/rehabilitadora en entornos naturales, como lo es la familia, se convierte en el más competente para el desarrollo del niño (Perpiñán, 2002, 2003, 2009).

Sin embargo, todos los cambios sociales y económicos también han producido cambios cualitativos en la educación y en la formación de los padres.

En **España** se han puesto en marcha acciones para la mejora de la protección familiar: La *Ley de Conciliación de la Vida Familiar y Laboral* (1999), El *Plan Integral de Apoyo a la Familia* (2001-2004) que contienen medidas para avanzar en la conciliación de la vida familiar y laboral, mejorar la calidad de vida familiar, garantizar el relevo

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

generacional y prestar **apoyo a las familias** en situación de riesgo social y otras situaciones especiales.

Así mismo, el ámbito de la intervención familiar en Atención Temprana debe promover la competencia educativa de cada uno de los miembros de la familia, ya que tienen unas características exclusivas. Ruiz, (2005). Entendemos que intervenir en Atención Temprana no es solamente estimular al niño, sino favorecer la creación de contextos adecuados donde él pueda interactuar en condiciones óptimas.

"La atención a la familia hace referencia a actuaciones destinadas sobre todo a los padres, siendo esta atención prioritaria, ya que es uno de los factores que más va a condicionar el desarrollo y evolución del niño (GAT, 2005,p.49)

La intervención **preventiva y estimuladora** es uno de los objetivos que se plantean antes y después de la detección, considerando que la plasticidad en la infancia permite mejores resultados y favorece un progreso que quizás, no se pudiera conseguir más adelante, cuando alteración del lenguaje se haya convertido en un problema serio. (Santiuste, 1991,2005; Sanchez Sainz, 1999, 2005; Portellano y Mateos, 1997, 2014).

No solo la intervención rehabilitadora debe abordar a la globalidad de la familia, buscando las **estrategias metodológicas y recursos** para dar respuesta a las necesidades que demande.

Andrés, (2011) señala la escasez en España de estudios sistemáticos y descriptivos sobre **Programas de formación familiar en Atención Temprana**, que en este capítulo se han mencionado. Por ello es necesario desarrollar medidas formales e informales de **carácter preventivo** que incidan sobre la familia, y crear recursos de atención y apoyo formativo específico a la familia. Los padres ya no son solamente mediadores, sino que se plantea un modelo que contemple en la intervención preventiva aquellos aspectos que pueden interferir en el desempeño del rol de padres.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Una mayor implicación por parte de los padres en el desarrollo de sus hijos contribuye a conseguir que los niños avancen en la escuela en cualquier situación con garantías de éxito o recuperen el retraso acumulado en años anteriores.

Se debe impedir el desarrollo de las conductas lingüísticas problemáticas y **promover** características funcionales y rutinas comunicativas estimuladoras que faciliten la no aparición de posibles alteraciones; esto es, **aumentar el nivel de vocabulario** y estimular el desarrollo del lenguaje, contribuyendo además al desarrollo de las capacidades necesarias para otros aprendizajes (lectura).

La comunicación en el contexto familiar siempre debe conllevar afectividad, sobre todo con niños pequeños y en cualquier situación, **no solo de riesgo**; sacando el máximo partido a la **narrativa oral** a través del susurro, las canciones, la manipulación de objetos, libros de cuentos, y a otras situaciones posibles de interacción, como cosquillas, baño, comida, vestido, visualizar juntos películas, en las cuales la narrativa oral, el relato acompaña la actividad que se está realizando, y contribuye a elevar el nivel de vocabulario.

BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y NORMATIVA

CAPITULO IV. LA FAMILIA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL

BLOQUE III

MARCO EMPIRICO

**La narrativa oral como elemento favorecedor del desarrollo del vocabulario
en la etapa 3-6 años**

**BLOQUE III:
MARCO EMPÍRICO**

- 17. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**
- 18. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO**
- 19. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**
- 20. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS**
- 21. ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE
RESULTADOS**

MARCO EMPIRICO

17. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	333
18. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	335
18.1. Objeto de estudio.....	335
18.2. Valoración del objeto de estudio.....	336
18.3. Hipótesis de trabajo.....	338
18.4. Delimitación y operativización de variables.....	341
19. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	344
19.1. Tipo de investigación.....	344
19.2. Método de trabajo	345
19.3. Selección y descripción de la muestra.....	348
20. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS.....	350
20.1. Técnicas e instrumentos de medida. (Cuestionarios y prueba).....	351
20.2. Aplicación de los instrumentos y procedimiento de recogida de datos...	358
21. ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS...	361
21.1. Plan de tratamiento de datos.....	362
21.2. RESULTADOS del análisis descriptivo de los datos.....	367
21.2.1. Descriptivo de la prueba de vocabulario	
21.2.2. Descriptivo del cuestionario de alumnos	
21.2.3. Descriptivo del cuestionario de padres	
21.2.4. Descriptivo del cuestionario de profesores	
21.3. RESULTADOS E INTERPRETACION DE RESULTADOS	
del análisis correlacional de datos.....	447
21.3.1. Cuestionario de Alumnos	
21.3.2. Cuestionario de Padres	
21.3.3. Cuestionario de Profesores	

17. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este bloque describe la metodología utilizada en la investigación, su diseño y su justificación, la elaboración y selección de los instrumentos empleados para ello y el plan de análisis de los datos obtenidos.

Toda investigación según Arnal, Del Rincón y Latorre, (1992, p.4) deberá apoyarse en un modelo teórico que confiera a los resultados de la investigación un carácter fiable y preciso. Los mismos autores definen el conocimiento científico como "todo conocimiento adquirido a través del método científico".

"Se entiende por metodología de investigación, el plan o esquema de trabajo del investigador, que recoge los procedimientos que se seguirán para contrastar las hipótesis. Incluye consideraciones respecto al método apropiado y el tipo de diseño, así como la selección de los sujetos". p. 53)

Por tanto el planteamiento de la investigación va a determinar la metodología, es decir, el procedimiento de desarrollo elegido así como las técnicas e instrumentos necesarios para llevarla a cabo. Todo ello aparece ampliamente descrito en este capítulo.

18. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación trata de realizar un estudio sobre la influencia de la narrativa oral en el nivel de vocabulario de los niños de 4 años, teniendo en cuenta su situación evolutiva personal y las características familiares y docentes en las cuales está inmerso el niño.

18.1. OBJETO DEL ESTUDIO

Dado que el **lenguaje** es una de las áreas del desarrollo global del niño y base de la adquisición de otras; dado que la **Familia** y la **Escuela Infantil** suponen contextos privilegiados para la detección precoz e intervención preventiva de posibles

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

alteraciones en el desarrollo de los niños (Arizcun y Retortillo, 1999; GAT, 2000; Guralnick, 2005; East y Evans, 2010), y dado que la **narrativa oral** se presenta como un recurso utilizado en ambos contextos de forma natural, reflexionaremos sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Influye el uso de la narrativa oral en el nivel de vocabulario en los niños con desarrollo madurativo normal?
- ¿Utilizan los padres y profesores y la narrativa oral como método favorecedor del nivel de vocabulario y del desarrollo del lenguaje?
- ¿Las actividades que se realizan en ambos contextos previenen las alteraciones del lenguaje?
- ¿Influyen los soportes utilizados y el contexto para la presentación de la narrativa oral en el nivel de vocabulario?
- ¿Cuáles son los soportes que actualmente gozan de preferencia por parte de los padres, profesores y alumnos para la presentación de la narrativa oral?

Estas cuestiones nos llevan al planteamiento de nuestra **Hipótesis general**, formulada en los siguientes términos:

El nivel de vocabulario de los niños en educación infantil está relacionado con el uso de la narrativa oral y las condiciones biológicas, pedagógicas y familiares del niño.

18.2. VALORACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En el presente estudio, además de hacer una revisión sobre el estado actual de la cuestión en lo que se refiere a los mecanismos de adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño y a la metodología empleada en la **estimulación global del lenguaje en los colegios y en la familia**, se ha pretendido conocer si existe relación entre el nivel de vocabulario y el uso de la **narrativa oral** para el desarrollo del lenguaje; contemplando los soportes en que esta se puede presentar al niño y sus condiciones biológicas, y averiguar no solo si esta relación es positiva o negativa sino además, cuánto de significativa resulta, todo ello en relación con la Atención Temprana que

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

fundamenta la prevención, detección e intervención en alumnos con necesidades educativas o en **riesgo de padecerlas**.

Si bien para Latorre, Arnal y Rincón (1998, p.56) valorar un problema de investigación consiste en "*considerar si reúne una serie de condiciones que se estiman en sí mismas necesarias*", Bartolomé (1988), señala que para valorar nuestro problema de investigación, este debería cumplir las siguientes características:

- **Debe ser real:** se constata la creciente necesidad de detección precoz de alteraciones del lenguaje oral, así como la prevención e intervención en niños con necesidades educativas, y de procurar el apoyo necesario, en este caso en el área de lenguaje, mediante programas de estimulación en el aula y en la familia.
- **Factible:** ya que la información para el estudio se obtiene a través de una prueba realizada a cada alumno de nivel de vocabulario y cuestionarios contestados por sus padres, profesores y los propios alumnos sobre rutinas y soportes utilizados en narrativa oral, en 3 colegios de la Comunidad de Madrid y en la etapa 0-6 de Educación infantil.
- **Relevante:** Es importante conocer si existe diferencia entre el nivel de vocabulario en niños que son estimulados con narrativa oral y aquellos que no lo han sido. Conocer cómo se lleva a cabo la intervención preventiva en niños **con y sin riesgo** de presentar deficiencias o alteraciones en su desarrollo madurativo y concretamente **en lenguaje**; cuáles son las técnicas, actividades e instrumentos utilizados en lenguaje oral por parte de los docentes, la labor de los padres en esta situación, hábitos y rutinas en cuanto **al uso de la narrativa oral**; todo ello en el contexto de la Escuela Infantil.
- **Resoluble:** Con la metodología que planteamos podemos, en primer lugar describir la realidad actual, o sea nuestro objeto de estudio, y a continuación, confirmar o desmentir la correlación entre las variables estudiadas, lo cual nos llevará a plantear propuestas de mejora acordes a las necesidades que se detecten.
- **Generador de conocimiento:** el conocimiento actual de la cuestión nos va a permitir conocer los aspectos que se podrían mejorar en la práctica diaria, tanto en

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

la escuela como en la familia, para responder de forma preventiva y eficientemente a las posibles necesidades que se pudieran detectar en los niños.

- **Generador de nuevos problemas:** los resultados que se obtengan en este estudio harán surgir otros nuevos problemas a resolver, de cara a *la implantación sistemática de programas de estimulación del lenguaje basados en la narrativa oral, en las aulas y en la familia.*

18.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO.

Señala Bisquerra, (2000) que no es posible avanzar en una investigación si no se plantea una explicación posible, previa al problema planteado.

Estas proposiciones llamadas *hipótesis* tratan de explicar dicho problema, y según Tonda, (2011) traducen el enunciado del problema en una predicción de los resultados esperados, convirtiéndose en un puente entre teoría e investigación.

"Una hipótesis se contrasta comparando sus predicciones con la realidad: si coinciden, dentro del margen de error admisible, mantendremos la hipótesis: en caso contrario, la rechazaremos, y buscaremos nuevas hipótesis capaces de explicar los datos observados"
(Peña, 2001, p. 378).

El planteamiento de la hipótesis general nos permite reflejar mejor y tratar las variables a estudiar y su contraste. Según Arnal et al. (1992) la formulación de las hipótesis pretende realizar una generalización a partir de ciertas relaciones observadas, tendencias o probables relaciones, por lo que se plantean **subhipótesis**.

En este estudio, la investigación se lleva a cabo en dos fases diferenciadas, una **descriptiva**, y a continuación otra **correlacional e interpretativa**, basadas en la observación y contraste de los datos obtenidos, y en las que se establece una relación entre parámetros que deben ser comprobados empíricamente (Del Rio Sardonil, (2003). Son hipótesis estadísticas, y aparecen como Hipótesis empíricas.

Nuestra hipótesis general aparece enunciada como sigue a continuación:

HIPÓTESIS GENERAL

HG: El nivel de vocabulario de los niños en educación infantil está relacionado con el uso de la narrativa oral y las condiciones biológicas, contextuales (familiares y escolares) y pedagógicas del niño.

Esta hipótesis general puede ser desglosada en **4 Hipótesis específicas**, y cada una de ellas da lugar a varias **subhipótesis** que iremos analizando:

HE1. HIPOTESIS ESPECIFICA N°1: El nivel de vocabulario de los niños está relacionado con la utilización de narrativa oral.

SUBHIPOTESIS 1.1:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años que utilizan narrativa oral es superior al nivel de vocabulario de los niños que no la utilizan.

SUBHIPOTESIS 1.2:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años que no utilizan narrativa oral es inferior al nivel general que determina la prueba utilizada (Conceptos Básicos de Boehm)

HE2. HIPOTESIS ESPECIFICA N°2: El soporte en el cual se presenta la narrativa oral está relacionado con el nivel de vocabulario del niño.

SUBHIPOTESIS 2.1:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con el *tipo de soporte de narrativa oral* que se utilice.

SUBHIPOTESIS 2.2:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con el *lugar, la temporalidad y con quien* se utilice cada tipo de soporte.

SUBHIPOTESIS 2.3:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la *frecuencia de uso de cada tipo de soporte*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

HE3. HIPOTESIS ESPECIFICA N°3: Las condiciones biológicas, contextuales (familiares y escolares) y pedagógicas del niño están relacionadas con su nivel de vocabulario.

SUBHIPOTESIS 3.1: Factores Biológicos.

- 1.1. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertas características biológicas suyas.

SUBHIPOTESIS 3.2: Factores contextuales.

- 2.1. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertas características contextuales (familiares y escolares) que rodean al niño.

SUBHIPOTESIS 3.3: Factores pedagógicos.

- 3.1. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con *hábitos y rutinas familiares* en relación a la utilización de la narrativa oral.
- 3.2. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con las *estrategias de interacción comunicativa de los padres*.

HE4. HIPOTESIS ESPECIFICA N°4: el nivel de manifestación de las conductas comunicativas del niño están relacionadas con su nivel de vocabulario.

Cuando analizamos tipos de soporte nos referimos:

- Tipo de Soporte auditivo
 - La narrativa oral presentada en forma de cuentos orales, relatos **sin** soporte visual, está relacionada con el nivel de vocabulario
 - La narrativa oral presentada en forma de canciones, retahílas, juegos de repetición, etc. está relacionada con el nivel de vocabulario
- Tipo de Soporte visual
 - La narrativa oral presentada en formato de libros con ilustraciones, Comics, de cuentos, juegos interactivos en teléfono, Ipad, está relacionada con el nivel de vocabulario.

- Tipo de Soporte auditivo y visual
 - La narrativa oral presentada en formato de audiolibros con ilustraciones, dibujos animados, dramatizaciones, juegos interactivos, videos de películas en la TV, teléfono, Ipad, está relacionada con el nivel de vocabulario.

18.4. DELIMITACIÓN Y OPERATIVIZACIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

Para concretar qué queremos observar planteamos las hipótesis de estudio con una breve definición de las variables que las componen. Estas aparecen como una *"representación numérica de una característica"* (Botella, León, San Martín y Barriopedro, 2001, p.33) que posee un individuo que pertenece a la muestra de estudio.

La operativización de las hipótesis en forma de variables es lo que permite, según Pérez Juste, (1990) que puedan ser contrastadas empíricamente, y Arnal, (1992) lo describe como *"la actividad que realiza el investigador para pasar del campo teórico al de la realidad observable, basándonos en características observables de lo que estamos definiendo"*. (p. 69).

Con el objeto de facilitar su interpretación posterior, clasificaremos y agruparemos las variables de nuestra investigación en 8 grandes grupos:

- 1. Variables de identificación** de las características de la muestra del estudio; esto es, del niño, del profesor y del adulto que pasa más tiempo con el niño; número y sexo de niños, tiempo de escolarización y lugar, nº de hermanos y orden que ocupa entre ellos. Los relativos a la edad del adulto que pasa más tiempo con el niño (padre y profesor), nivel de estudios, nacionalidad, lengua de las familias y el domicilio en la CM, zona a la que pertenece el centro, así como el número de años de ejercicio del profesor en el centro y con los alumnos.
- 2. Variables organizativas:** tratan de dar a conocer cómo se organiza y ejecuta la intervención familiar y escolar: adultos, profesionales o no, que se ocupan de los niños, protocolos de actuación familiar y escolar en cuanto a estimulación del

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

lenguaje oral, recursos y estrategias metodológicas específicas de ampliación de vocabulario, hábitos y rutinas en cuanto a procedimientos utilizados para estimular la conducta lingüística, tiempo que emplean en estimulación, frecuencia de participación en programas sistematizados en el aula y de las familias, implicación en el proceso de intervención preventiva y/rehabilitadora.

3. Variables de Soportes de los adultos: nos dan a conocer la relación de los tipos de soportes utilizados por los adultos de la muestra, para presentar la narrativa oral al niño.

4. Variables de soportes de los niños: nos describen la utilización habitual de soportes de narrativa oral en casa y en el colegio.

5. Variables de comunicación- interacción: Nos dan a conocer cómo se realiza la interacción del familiar y maestro con el niño en las rutinas comunicativo-lingüísticas.

6. Variables de evaluación. Muestran cómo se lleva a cabo la actuación y la conducta lingüística de forma habitual en el aula.

7. Variables de opinión de los adultos y niños encuestados; nos dan a conocer la *realidad sobre las preferencias* en lo referente a tipos de soportes de la narrativa oral, juegos y tipos de actividades por parte del adulto y los niños encuestados.

8. Variable nivel de vocabulario: nos permiten conocer el nivel de vocabulario. Es nuestra variable dependiente.

Teniendo siempre en cuenta que la **variable dependiente básica** de nuestro estudio, es el **nivel de vocabulario**, dependiendo de la subhipótesis planteada, las variables a analizar van a ser distintas.

Las variables independientes y la variable dependiente (VD) serán valoradas, analizadas y relacionadas en cada sujeto, aparecen resumidas en el siguiente cuadro:

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Cuadro nº 61: Resumen de las variables Independientes a analizar

HG	HIPOTESIS GENERAL		
HE1	Utilización de la Narrativa oral		
HE2	Soporte de narrativa oral		
HE3	Subhipótesis 1. Factores Biológicos	Subhipótesis 2. Factores contextuales	Subhipótesis 3. Factores pedagógicos
alumno	V1 Sexo	V3 Lengua familiar	
		V4 Conoce otro idioma	
Cuestionario de padres	V2 Fecha de nacimiento	V3 Lengua familiar	HABITOS Y RUTINAS ³⁸
	V3 Prematuridad Semanas de gestación	V13 Conoce otro idioma	ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN ³⁹
	V14 desarrollo ajustado a la normalidad	V7 Fecha de escolarización	
	V4 Dictamen de NEE	V8 Donde estuvo antes	
		V5 Nº hermanos	
		V3 Edad de los padres	
		Quien pasa más tiempo con él	
		V4 Nivel Socioeconómico	
Cuestionario de profesores	V14 desarrollo ajustado a la normalidad	V10 colegio	Hábitos y rutinas: V6 Utiliza algún método de estimulación del lenguaje oral
	V15 Áreas en que no lo presenta	V1 Tipo de centro	V7 Utiliza algún método de estimulación del nivel de vocabulario
		V3 Cursos que lleva con los niños	V9 Tiempo fijo de estimulación
		V4 Años de experiencia docente	
		V5 Edad del profesor	
HE4	Conductas comunicativas manifestadas por el alumno		

Elaboración propia.

En nuestra investigación queremos valorar la correlación entre variables relacionales **categoriales o cualitativas**, tanto nominales/ordinales. Cuando una característica cuya naturaleza no es cuantificable se expresa en 2 categorías se la denomina

³⁸ Se analiza la frecuencia de uso de determinados hábitos y rutinas en relación a la Narrativa oral

³⁹ Se analiza la frecuencia de uso de determinadas estrategias comunicativas

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

dicotómica; si puede admitir o expresar más de dos categorías, (Pérez Juste et al, 1990, 2009; Arnal, 1992) se la considera **politómica**.

No obstante, hay que señalar que podemos encontrarnos con Variables enmascaradas, tales como las variables externas situacionales en las que cada uno de los niños o adultos, padres o profesores, responde al cuestionario, pero entendemos que están distribuidas en la muestra.

19. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación se lleva a cabo en dos fases: por un lado, un estudio previo descriptivo y a continuación, un estudio correlacional e inferencial de las variables.

19.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio sigue un **diseño no experimental** de tipo **ex -post- facto**, puesto que **no** se manipulan variables del estudio. En él nos limitamos a describir una situación que ya viene dada al investigador, es decir, no tiene control directo sobre la variable independiente, sino que las "*variables ya han tomado sus valores antes de que el investigador pueda intervenir*" (León y Montero, 1997: 337). Los efectos, siguiendo a Arnal, (1992), ya se han producido, y no se pretende modificar ninguna variable.

"No se aplica ningún programa experimental que provoque cambios, sino que su finalidad es investigadora e informativa". (Navarro, 2013, p. 208).

Por tanto nuestra investigación posee **carácter descriptivo**, nos centramos en propiedades observables susceptibles de evaluación. Se pretende describir situaciones y componentes de las mismas, caracterizar individuos o grupos evaluando la naturaleza de las condiciones existentes (McMillan y Schumacher, 2005,) pero con *carácter interpretativo*.

En esta investigación intentamos conocer la situación y el contexto en el que se desarrolla el problema planteado; y para ello, se realiza la recogida de información de la cual se extraen los datos significativos que nos permiten profundizar en el tema en cuestión, objetivándolo y desechando los irrelevantes. El análisis de los datos trata de encontrar la relación causa-efecto, dependencias, etc. y comprobar la hipótesis alternativa.

Por tanto, el investigador debe actuar únicamente como mediador, solo para anotar las respuestas, creando un clima de confianza; y a continuación, se ha de analizar con detalle la situación, describiendo, relacionando e interpretando al fin los resultados, para llegar a las conclusiones.

Según Tonda, (2011) las conclusiones a las que lleguemos *consistirán en la demostración de la probabilidad de que los datos derivados del análisis estadístico no sean debidos al azar, sino a una relación entre variables, con una certeza del 95%*. (p.251). Por tanto la hipótesis quedará organizada según cada una de las relaciones que se esperan encontrar.

19.2. MÉTODO DE TRABAJO: JUSTIFICACIÓN DE SU UTILIZACIÓN

Existen diversos métodos dentro del diseño ex -post-facto.

Como hemos mencionado anteriormente el método de investigación que se utilizará en este trabajo será el **descriptivo**, tratando de descubrir e interpretar una realidad. Según De la Orden, (1985) se recoge y analiza la información con fines exploratorios, y sus resultados pueden constituir una aportación previa para orientar futuros estudios.

Para obtener la información se ha utilizado la técnica de la **encuesta** que, según Latorre, Arnal y del Rincón, (1998) se basa *"en la formulación de preguntas directas a una muestra representativa de sujetos, a partir de un protocolo o guion previamente elaborado"*p. 178.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Se han elaborado tres tipos de cuestionarios diferentes en función del destinatario al que se encuesta, esto es, uno para los docentes, otro para los niños y otro, para los padres de los niños.

Se propone la **complementariedad en la metodología** de trabajo: por una parte cualitativa, para la que se consiguieron las *entrevistas-cuestionario*, y por otra cuantitativa, para la que se consiguieron las pruebas del *nivel de vocabulario*.

Por tanto, el método de evaluación es **mixto**, ya que posee carácter cualitativo y a su vez, está basado en estándares (cuantitativa). Por un lado el método cuantitativo, deductivo, permitirá extraer datos estadísticos de la investigación y, por otro, la observación, herramienta de investigación cualitativa e inductiva, será utilizada como técnica de análisis de la realidad que permitirá describir con detalle e interpretar.

El uso de ambas metodologías supondrá la obtención de mayor y variada información y la posibilidad de contraste desde diferentes perspectivas que se complementarán. La triangulación metodológica (realizando los análisis de los cuestionarios a padres, profesores y a los propios niños y comparando los resultados) y analizando el nivel de vocabulario de los niños participantes de la muestra, garantizará la validez y fiabilidad de la investigación.

En cuanto a los **criterios regulativos que aportan el rigor y científicidad** de este trabajo: veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad (Guba, 1989) citado por Tonda, 2011, p.254) se adaptan a nuestro estudio de la siguiente forma:

- La *veracidad*, por un lado es aportada por la credibilidad que los cuestionarios proporcionaron y por la validez interna, gracias a la revisión instrumental de implicados directos y expertos. Asimismo la **triangulación de métodos y sujetos** y la fundamentación y contraste teórico permanente muestran el grado de confianza que merecen tanto los procedimientos como la información obtenida.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- La *aplicabilidad* a otros contextos a partir de unos datos generalizables, implica la **transferibilidad** a nivel cualitativo y cuantitativo de los descubrimientos realizados a través de los cuestionarios aplicados en estos centros educativos y con estas familias, es apoyada por la **validez externa** que aporta la vertiente cuantitativa del estudio.
- La *consistencia* permite que una nueva investigación proporcione resultados parecidos y se corrobora a través de la **fiabilidad** que proporcionan los instrumentos.
- La *neutralidad* se consigue a través de la **objetividad** con la que los procedimientos de análisis de datos cuantitativos se han realizado y la **confirmabilidad** de los datos más relevantes, a través de las técnicas cualitativas.

El siguiente cuadro define los pasos del proceso metodológico seguido:

Cuadro nº 62: Pasos del proceso metodológico seguido

Planteamiento de la investigación	<ul style="list-style-type: none">- Planteamiento del problema de investigación- Análisis de bases de datos- Hipótesis. Objetivo de la investigación- Selección de técnicas e instrumentos de medida- Elaboración de instrumentos de medida
Tipo de investigación Metodología de la investigación	<ul style="list-style-type: none">- Investigación descriptiva y correlaciones. Ex post facto- Método no experimental.
Recogida de la información	<ul style="list-style-type: none">- Muestreo no probabilístico (opinático)- Aplicación instrumentos de medida- Técnica: encuesta- Instrumentos: cuestionarios y prueba estandarizada
Análisis de la información	<ul style="list-style-type: none">- Matriz de datos- Análisis descriptivo- Análisis correlacional
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none">- Conclusiones

Fuente: elaboración propia.

19.3. DESCRIPCIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA PARTICIPANTE

A partir de un universo de niños de la Comunidad Autónoma de Madrid, seleccionamos una población a la que se quiere generalizar los resultados o conclusiones obtenidas en la muestra, teniendo en cuenta la premisa de representatividad. La muestra participante se obtiene de una población de tres centros escolares distintos de la Comunidad de Madrid, con niños y niñas de entre 4-5 años, pertenecientes a clase social media.

- **Universo:** designa según Latorre, Arnal y Rincón, (1996, p.78) "*a todos los posibles sujetos o medidas de cierto tipo*". En nuestra investigación, el universo está constituido por todos los niños de Educación infantil.
- **Población:** según los mismos autores es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno, y para ello deben reunir las características de lo que es objeto de estudio. En nuestro caso se refiere a los niños de 4 años escolarizados en la Comunidad de Madrid.
- **Muestra:** la muestra es un número determinado de unidades que se extrae de la población y depende fundamentalmente de sus características; en este caso son los niños y sus familias y profesores, que nos sirven como fuente de información para el estudio.

A continuación se expone el número de sujetos que integran la *muestra invitada* y la *muestra participante* en nuestra investigación en cada uno de los ámbitos:

Cuadro Nº 63: Muestra participante y muestra invitada

MUESTRA INVITADA/PARTICIPANTE	padres		profesores		alumnos	
	MI	MP	MI	MP	MI	MP
Cuestionario	277	171	10	10	277	269
Prueba de nivel de vocabulario	-----	-----	-----	-----	277	268

Fuente: elaboración propia

En el presente estudio, la **muestra participante** queda representada por los 269 niños y niñas de 4 años, escolarizados en aula ordinaria, sin dictamen de necesidades

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

educativas especiales (NEE), y pertenecientes a 3 colegios de la Comunidad de Madrid. De igual manera participan sus padres y profesores, en un total de 10, correspondientes a las 10 aulas en que están distribuidos.

Para elegir estos sujetos se ha seguido el **muestreo probabilístico** que sigue el *criterio de equiprobabilidad*; indica que todos los individuos tienen la misma probabilidad de salir elegidos (Arnal, Latorre y Rincón, 1998) y se basa en la selección al azar. De esta forma se podrá mostrar una visión más global y completa de la atención que se está dando a la población infantil con problemas o discapacidades en la actualidad.

Consideramos que esta muestra cumple un mínimo de *homogeneidad* como para que se mantenga cierta simetría de relación de los componentes del grupo, y un mínimo *heterogeneidad* como para asegurar, según Buendía el Al, (2003), la diferencia necesaria en todo proceso de investigación de estas características.

- **Individuo** es, según Arnal, Latorre y Rincón, (1998. P.78) "*cada uno de los elementos que componen la muestra y de los que se obtiene la información*". De modo que, en nuestro caso, son cada uno de los niños de 4-5 años escolarizados en aula ordinaria. Se les pasan los cuestionarios a ellos mismos, a sus maestros y a sus familiares, y se mide el nivel de vocabulario de cada uno, mediante una prueba objetiva.

Criterios de participación de los casos en la muestra

- Las edades de los niños y niñas son de 4-5 años, dependiendo de los meses en que se realiza la prueba: Marzo-Mayo.
- Están escolarizados en aula ordinaria, en 2º de Educación Infantil.
- En ningún caso se tiene en cuenta el sexo de los niños.
- Dos centros son privados y el otro centro es concertado, todos situados en un barrio medio de Madrid. Ninguno de los tres centros es bilingüe.

20. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

Los procedimientos de recogida de información constituyen según (Gento, 2004) *"un modo determinado de operativizar los pasos o fases necesarias para llevar a cabo con éxito la recogida de información que se realizará a través de las correspondientes técnicas e instrumentos"*. (P.46)

Un análisis sobre instrumentación en investigación educativa nos permite resumirlo en el siguiente cuadro:

CUADRO nº 64: Procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación educativa

PROCEDIMIENTOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
OBSERVACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Observación etnográfica.- Observación participante y no participante.- Análisis de contenidos.- Estudio de casos.	<ul style="list-style-type: none">- Guías de evaluación.- Inventarios.- Listas de control.- Anecdóticos.- Diarios.- Matrices.- Escalas de observación.
INTERROGACIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none">- Entrevista.- Pruebas orales.- Conversación.- Coloquios.	
INTERROGACIÓN ESCRITA	<ul style="list-style-type: none">- Sociometría.- Encuesta.- Autobiografía.- Exámenes tradicionales. escritos	<ul style="list-style-type: none">- Pruebas sociométricas- Cuestionarios.- Memorandos.- Pruebas objetivas.- Test estandarizados.

Elaboración propia adaptado de Gento (2004)

En este epígrafe se describen tanto las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de información como el proceso de aplicación y recogida de datos para su posterior análisis.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

20.1. DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

En base al principio de complementariedad de instrumentos en la investigación educativa, las **técnicas** que se han empleado en este trabajo han sido variadas: técnicas de recopilación de **datos cualitativos** como las entrevistas-cuestionarios, y técnicas de recopilación de **datos cuantitativos** como la prueba de nivel de vocabulario a través de un test estandarizado.

A través de variados métodos de recogida de información, las técnicas de triangulación "intentan trazar, o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano, estudiándolo desde más de un punto de vista, utilizando datos cuantitativos y cualitativos" (Cohen y Manion, 1989,p.331).

- **Los niños** contestan mediante entrevista personal a las preguntas de un *Cuestionario sobre hábitos y costumbres en su contexto familiar y escolar* en relación al tema que nos ocupa. A continuación se les aplica de forma colectiva el *Test de Conceptos Básicos de Boehm*, con el objeto de averiguar su nivel de vocabulario y comenzar el estudio.
- **A los padres** o adultos que se ocupan de ellos habitualmente, también se les pasa un *Cuestionario sobre hábitos y rutinas familiares* en relación a la utilización de la narrativa oral.
- **A los maestros** también se les pasa otro cuestionario para obtener información sobre su *preferencia metodológica, recursos y procedimientos* utilizados de forma habitual en el aula para estimular el desarrollo del lenguaje.

Los tres tipos de cuestionarios figuran en el Anexo I.

20.1.1. La técnica

Como se ha mencionado anteriormente, para la obtención y recogida de datos en esta investigación, hemos seleccionado la **técnica de encuesta/entrevista** y el tipo de

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

instrumento empleado es el **test estandarizado** y el **cuestionario** (ver anexo I), que ha sido elaborado para tal fin.

El propósito de su aplicación según Cohen y Manion (1989, 2010) podría abarcar tres campos diferentes; por un lado, pretende describir la naturaleza de las circunstancias existentes; por otro, encontrar normas con las que comparar dichas circunstancias; y, por último, relacionar acontecimientos específicos.

Latorre, Arnal, del Rincón, (1996) definen *cuestionario* o encuesta como:

“un método de investigación basado en una serie de preguntas dirigidas a sujetos que pueden constituir una muestra representativa de una población, con el fin de describir y/o relacionar características personales y ciertos ámbitos de información necesarios para responder al problema de investigación”. (p.182).

En nuestro caso se trata de una encuesta descriptiva, puesto que el conjunto de preguntas que la constituyen buscan la afirmación sobre la existencia de determinados hábitos o actitudes con respecto a la utilización de la narrativa oral para la estimulación de vocabulario por parte del adulto.

TRIANGULACIÓN

“Puede definirse la triangulación como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto de comportamiento humano” Cohen y Manion, (1990, p.331) señalan la existencia de varios tipos de triangulación en investigación Denzin (1970); Tonda, (2011) según la cual se utilizan tres tipos de análisis: individual, de grupo y social-cultural, dependiendo del fin buscado: utiliza teorías alternativas para analizar un mismo punto de vista; incluye a más de un observador; usa un mismo método en situaciones diferentes o distintos métodos para estudiar una misma situación, tal es nuestro caso. Se utiliza el método de estudio **interpretativo**, en el que sujetos diferentes darán sentidos diferentes a una misma situación, y cuyos puntos de vista deberán ser considerados igualmente válidos. Es bastante útil cuando se aborda la fase cualitativa de esta investigación ya que permitirá una mayor fiabilidad en la adopción de conclusiones.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este método exige que el investigador relacione los datos, dando una explicación veraz de las diferencias encontradas, y utilizarlas como posibles hipótesis en nuevas aportaciones.

20.1.2. Los instrumentos

- A. **El cuestionario** es, siguiendo a Buendía et al, (2003) la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta, y nos permite traducir las variables empíricas sobre las que queremos obtener información, en preguntas concretas.

Reconociendo que es el método más adecuado para nuestra investigación cualitativa, nosotros **hemos elaborado tres tipos de cuestionario**: uno para los padres, otro para los maestros del aula y un tercero para cada niño, según el diseño que previamente hemos establecido.

Cada uno de los cuestionarios (ver Anexo I) nos permite recoger datos de forma sistemática, (opiniones, creencias o actitudes) y elaborar conclusiones que pueden dar respuesta a problemas, tanto teórico descriptivos como de relación de variables.

- Los cuestionarios para padres y profesores se consideran *encuesta de autoadministración*, ya que la cumplimenta personalmente cada individuo de la muestra, realizando una marca o cruz en aquella respuesta que seleccione o respondiendo a una pregunta abierta. (ver anexo I)
- En el caso del cuestionario para los niños, los investigadores nos limitamos únicamente a escribir su respuesta o señalar la opción del niño, dependiendo de la pregunta. (ver anexo I)

Para la elaboración de nuestros cuestionarios y dotarlos de la validez necesaria para la investigación se siguieron los pasos de justificación, definición de objetivos, escribir y revisar todos los ítems, construir el formato general y la revisión que se detalla más adelante.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Validez Teórica: A través de la revisión bibliográfica que hemos realizado aseguramos la selección y representación adecuada de las variables de estudio, proporcionando coherencia a cada cuestionario. Los ítems incluidos en el cuestionario pretenden dar respuesta a los objetivos e hipótesis que se plantean y buscan la coherencia interna del instrumento en sus partes, (Pérez Juste et al, 1990, 2009), validez de contenido.

Juicio de Expertos: Para verificar el ajuste de los cuestionarios al campo de estudio validamos cada cuestionario solicitando un juicio de expertos sobre la adecuación de los ítems a las variables de estudio, de modo que los cuestionarios han sido aprobados por un total de 14 expertos, todos ellos profesores y doctores de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, (UCM) y que se han modificado según sus aportaciones y sugerencias. (Ver anexo II).

Validez Empírica: los resultados obtenidos en los cuestionarios pueden ser comparables entre sí a partir de la muestra a la que se ha aplicado, posibilitando la generalización de conclusiones obtenidas en el estudio de una situación, a otras similares (Martínez González, 2007).

Confiabilidad: Aplicamos el criterio de confiabilidad en cuanto a que el instrumento seleccionado mide siempre lo que queremos medir, (Everitt y Wykes, 2001) en cualquier situación de aplicación. Martínez González, (2007, p. 80) "Alude a la precisión y estabilidad de la información como aproximación de control de errores aleatorios (de interpretación, circunstancias de cumplimentación del cuestionario u otros)".

Codificación previa de los ítems: Cada ítem compartía una codificación general según el bloque al que pertenece el grupo de variables a analizar; y a su vez, partía de otro, que lo antecedió y que se repetía (p.ej. según soporte cuestionado) para poder facilitar su posterior tratamiento, y a la vez, que no interfiriera en su cumplimentación.

La elaboración de los cuestionarios ha pasado por diferentes versiones hasta que han sido aplicados (ver Anexo I).

Desde el principio se trató de incluir los aspectos fundamentales del tema que abordábamos, redactados a través de preguntas muy específicas que reflejaran

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

claramente el contenido de aquello que se quería medir, y se tuvo en cuenta la cantidad de preguntas de cada bloque, sobre todo en la encuesta con los niños.

Las primeras versiones de estos cuestionarios fueron sometidas a los criterios de validez inmediata y de validez de contenido o **juicio de expertos**, los cuales aportaron datos sobre cada una de las cuestiones planteadas, (coherencia, relevancia, pertinencia y claridad). También se tuvieron en cuenta otras aportaciones muy interesantes en cuanto a la estructura del cuestionario y su redacción general, lo que propició la modificación, eliminación, ampliación y reducción de las cuestiones. A partir de la incorporación de las sugerencias y correcciones de los expertos surgen las siguientes versiones de los cuestionarios.

Las validaciones sucesivas dieron lugar a los cuestionarios definitivos para docentes, padres y alumnos que, por fin, fueron aplicados en los tres centros entre marzo y mayo del curso escolar 2011-2012. Las distintas versiones de los cuestionarios se encuentran recogidas en el Anexo II a este documento.

Estructura de los cuestionarios

Los cuestionarios están constituidos por preguntas agrupadas en bloques, según el tipo de variables a estudiar. Se utiliza como técnica de interrogación **la encuesta**, y como instrumento, **el cuestionario** y la Escala Likert, (una escala de **rangos sumados** que permite medir las variables).

Específicamente los instrumentos para valorar la utilización de la narrativa oral por parte del profesorado y padres son los que siguen:

- *Cuestionario al profesorado* de los diferentes centros para extraer datos sobre variables profesionales, variables de contexto y aquellas que muestran la **utilización de metodología de estimulación de nivel de vocabulario**.
- *Cuestionario a los padres* para extraer datos sobre variables familiares, variables de contexto y aquellas que muestran la **utilización de metodología de estimulación de nivel de vocabulario**.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- *Cuestionario para el niño*, para detectar la realidad de la utilización de la narrativa oral por parte del profesor y de los padres desde la óptica del niño; en el que se preguntaba sobre varios aspectos fundamentales de esta investigación: La visión del niño sobre la práctica de sus profesores y padres en relación a la utilización de cualquier **metodología para estimular el desarrollo del lenguaje** y su preferencia personal.

En el **Anexo I** a este documento se pueden encontrar los tres instrumentos aplicados a los sujetos de la muestra, en el que aparecen las preguntas distribuidas por bloques:

- BLOQUE I: DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO – PROFESOR - PADRE (TUTOR)
- BLOQUE II: SOPORTE HABITUAL DE NARRATIVA ORAL
- BLOQUE III: ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN - HÁBITOS Y RUTINAS
- BLOQUE IV: DATOS CURRICULARES DEL NIÑO
- BLOQUE V: PREGUNTAS ABIERTAS-OBSERVACIONES

En los tres tipos de cuestionarios la gran mayoría de las preguntas son *cerradas o de base estructurada*, ya que cuentan con varias posibilidades de respuesta y resultan más fáciles de interpretar (Buendía et al, 2003); otras son *semicerradas*, de menor incidencia respecto a las primeras; y las menos, son *preguntas abiertas*, que permiten aclarar conceptos o justificar opciones.

El instrumento seleccionado para conocer qué lugar ocupa cada individuo en el conjunto del rasgo que hemos medido, es una escala de actitudes de rangos sumados, tipo *Escala Likert* de medición de actitudes. Se pretende situar a los sujetos investigados en un continuo donde responden a todos los ítems propuestos en la escala, indicando su grado de acuerdo con los mismos. El dato o puntuación lo es de cada sujeto, como la suma de todas sus respuestas (Tonda, 2011).

Tal y como se indica en la Escala Likert:

1.- Los ítems miden la misma actitud con la misma intensidad, (*siempre o nunca*), utilizando una clave de corrección en la que los ítems enunciados de forma negativa convierten sus respuestas como si de respuestas positivas hacia la actitud se tratase.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.- Los sujetos exponen su grado de acuerdo ante el ítem con respuestas cuyo número puede ser variable según los investigadores. No obstante estas escalas admiten muchas variantes, desde la formulación de los ítems hasta la formulación de las respuestas y el número de las mismas.

B. Otros instrumentos

Además de los tres tipos de cuestionarios descritos anteriormente, estudiamos y analizamos otros instrumentos posibles para conocer el **nivel de vocabulario infantil** y se estima como el más adecuado para la evaluación de nuestra muestra, de 4-5 años, el **Test de Conceptos Básicos de Boehm**, cuya ficha técnica resumimos a continuación:

Test Boehm de Conceptos Básicos (BTBC), ha sido elaborado para apreciar el dominio que los niños poseen de cierto número de conceptos que parecen fundamentales para el aprovechamiento escolar durante los primeros años.

- El nombre original es "*Boehm Test of Basic Concepts*". La autora es Ann E. Boehm (San Antonio, Texas. 1967) y ha sido adaptado al idioma español en el año 1988.
- La prueba puede ser aplicada de forma individual o colectiva, dura 40 minutos y el ámbito de aplicación es Educación Infantil y 1º de E.P. con edades comprendidas entre 4-7 años.
- La baremación incluye tres niveles socioeconómicos.
- Todos los términos de la prueba son significados mínimos necesarios para comprender las explicaciones: aquellos que se repiten con considerable frecuencia; otros, que nunca o en raras ocasiones son definidos, o lo son, pero en sus formas simples; y otros, que representan conceptos básicos o ideas relativamente abstractas.

Los criterios de selección de los conceptos de la prueba **exigen** que éstos tengan influencia importante en la comprensión y cumplimiento de las instrucciones, que aparecieran frecuentemente en los programas didácticos, y se da por supuesto que son conocidos por los niños en el momento de empezar la instrucción escolar.

Como ventaja con respecto a otras pruebas que evalúan nivel de vocabulario en niños de educación infantil, podemos señalar que mediante esta prueba, podemos identificar:

- a) Niños que tienen poco dominio de los conceptos básicos
- b) Conceptos desconocidos para una gran mayoría del grupo.

Como ayuda para la interpretación de los resultados, puede utilizarse la información ofrecida en los baremos (tablas al final de la prueba) sobre porcentaje de sujetos que resuelven bien cada elemento; información muy valiosa sobre el rendimiento característico o normal de los niños en diferentes tipos de escuelas. (Ver Anexo I) presenta los valores de estos porcentajes clasificados por nivel escolar y socioeconómico.

20.2. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se efectuó durante el año 2012, aprovechando el periodo de prácticas universitarias de los alumnos que cursan 3º de la diplomatura de Magisterio, en la especialidad de Educación Infantil del Centro Universitario Villanueva, adscrito a la UCM de Madrid.

El Procedimiento de recogida de datos se describe siguiendo este orden:

- 1) Selección de alumnos/as participantes, dispuestos a colaborar en la investigación y recoger datos en su periodo de prácticas universitarias.
- 2) A los centros se les envía una carta (ver Anexo III) de presentación en la que se describe el objeto de estudio, se explica el procedimiento de recogida de datos y se solicita su compromiso de colaboración en la investigación.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- 3) Mediante un seminario, se procede a motivar y formar a los alumnos participantes en la investigación sobre el test de *Conceptos Básicos de Boehm* y en estrategias para la cumplimentación mediante entrevista, del cuestionario de los niños.
- 4) Se hace entrega a los alumnos de una carpeta-sobre con 25 unidades de cada uno de los tres tipos de cuestionarios y el test de *Conceptos Básicos de Boehm* (incluida hoja de respuestas).
- 5) Entrevista personal del alumno (o maestro de aula ordinaria) con cada niño sobre costumbres y hábitos en ambos contextos, en referencia a la utilización de la narrativa oral (ver Anexo I) y, otro día, de forma colectiva (25 máximo), el test de *Conceptos básicos de Boehm*.
- 6) Cumplimentación por parte del maestro del cuestionario (Ver Anexo I) que recoge datos sobre su propia práctica docente, estrategias metodológicas, hábitos y costumbres en el aula o fuera de ella, en relación a la utilización de la narrativa oral para la estimulación del lenguaje.
- 7) Envío, cumplimentación y recogida del cuestionario para padres (ver Anexo I) que permite obtener datos sobre su actitud, hábitos y costumbres en casa o fuera de ella, en relación a la utilización de la narrativa oral para la estimulación del lenguaje.
- 8) Los alumnos devuelven los cuestionarios y pruebas de nivel de vocabulario con los datos obtenidos.
- 9) Se procede a su revisión, control de orden y contabilización, para pasar a su estudio posterior.

La carta de presentación a los centros donde se solicita su colaboración, remitidas por el *Dpto. de Psicología Evolutiva y de la educación y del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar* en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, donde está inscrita la investigación, se envía firmada por ambos directores de la tesis.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Las cartas, tanto de presentación como de explicación del objeto de estudio, pueden verse en el Anexo III.

Podemos resumir diciendo que de todos ellos se recogieron los siguientes datos:

- Puntuaciones obtenidas en las contestaciones al **Test de Conceptos Básicos Boehm** por cada niño, que nos aportó información sobre su nivel de vocabulario.
- Contestaciones **de los niños** de 4-5-años al cuestionario sobre costumbres y hábitos en cuanto al uso de la narrativa oral por parte de sus maestros, padres o personas cercanas a ellos o que les cuidan.
- Respuestas al cuestionario sobre hábitos y rutinas en cuanto al uso de la narrativa oral por parte de **los maestros**.
- Respuestas al cuestionario sobre hábitos y rutinas en cuanto al uso de la narrativa oral por parte de **los padres o figura de crianza de los niños**.

En este epígrafe hemos tratado de organizar la información que nos servirá de base para llegar a conclusiones sobre los problemas planteados.

Siguiendo a León y Montero (1997), hemos realizado una descripción general del estudio, nos hemos referido a los antecedentes existentes sobre nuestro tema de investigación, hemos justificado el porqué de nuestra decisión y hemos explicado cómo pretendemos dar respuesta al problema enunciado por medio de las hipótesis planteadas.

Los resultados que dan respuesta a nuestra investigación general, se encuentran desarrollados en el próximo epígrafe.

21. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

La búsqueda de información, el tratamiento y el análisis de datos se lleva a cabo utilizando tanto la perspectiva cuantitativa como la cualitativa.

Para conseguir los objetivos propuestos se ha empleado tanto **estadística descriptiva** como **correlacional**. La primera tiene como finalidad conocer los niveles de *vocabulario* de los niños y las *características de la muestra*; y la segunda, busca responder a hipótesis concretas sobre los *factores (variables)* que determinan esos resultados en *el nivel de vocabulario*. En particular, la utilización de la **Narrativa oral** para tal fin.

Una vez finalizada la recogida de los cuestionarios y pruebas de nivel de vocabulario, se procede a la codificación de datos correspondientes a las variables de estudio, disponiéndolos en una Matriz de Datos cuyo tratamiento se efectúa a través del uso de programas informáticos **IBM SPSS Statistics v21**, que aporten transparencia y fiabilidad al análisis de datos. Estos son los siguientes:

- En primer lugar, se llevó a cabo un estudio descriptivo inicial para conocer las respuestas de los padres, profesores y alumnos a las cuestiones planteadas en los distintos cuestionarios. Se han calculado **frecuencias y porcentajes** para las variables cualitativas y **estadísticos de tendencia central** (media y moda) y **dispersión** (máximo, mínimo y desviación típica) para las variables cuantitativas. No obstante, también se han calculado estos estadísticos para las variables con tipo Likert incluidos en los cuestionarios.
- En segundo lugar, y como fase previa al análisis correlacional de resultados, se realizó un estudio de normalidad de la distribución de puntuaciones en la variable dependiente, en este caso, las puntuaciones de nivel de vocabulario. La prueba de normalidad empleada ha sido *Kolmogorov-Smirnov* y los resultados **no** confirman el supuesto, y, en consecuencia, el tipo de estadística inferencial debe adaptarse a estas condiciones de falta de normalidad.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

- Finalmente, en tercer lugar, se llevó a cabo un estudio correlacional entre variables para determinar los factores que influyen en los niveles de vocabulario de los niños.

Como ya hemos mencionado anteriormente, debido a que la variable dependiente vocabulario no cumple con el supuesto de normalidad se llevaron a cabo los análisis de datos empleando *estadística no paramétrica*, concretamente:

- *Prueba U de Mann-Witney* para realizar comparaciones en los niveles de vocabulario de dos grupos. Por ejemplo, las diferencias por sexo, o si el niño es o no prematuro.
- *Prueba H de Kruskal-Wallis* para estudiar las diferencias en los niveles de vocabulario de tres o más grupos. El sistema transforma el estadístico a chi-cuadrado de forma automática. Por ejemplo, las diferencias por fecha de nacimiento, edad de inicio de la escolaridad o nº de hermanos.

El nivel máximo de error asumido para considerar un resultado significativo es igual a 0,05 (95% de nivel de confianza).

Optar por una metodología cualitativa complementada por la investigación cuantitativa nos permite aportar confianza a cada paso de la indagación, poder generalizar los resultados obtenidos y, sobre todo, contrastarlos mediante **triangulación**, sin descuidar el fin último de descubrir, describir e interpretar los datos para cumplir los objetivos previstos con mayor rigor.

21.1. PLAN DE TRATAMIENTO DE DATOS Y RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS VARIABLES Y LOS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS.

En estos **cuatro apartados** se describe el proceso seguido en la organización de la información y tratamiento de las variables para su análisis.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

a) Catalogación de las variables de los cuestionarios

En el apartado de variables se describen minuciosamente las agrupaciones de las variables independientes del estudio, no obstante analizaremos las diferencias entre nivel de vocabulario en niños según:

- Factores biológicos del niño (sexo, semanas de gestación, etc.)
- Factores de desarrollo contextual, tanto familiar como escolar (idioma familiar, nivel sociocultural, edad de los adultos, años de experiencia en docencia, experiencias tempranas de escolarización) etc.
- Factores pedagógicos (didácticos, agrupados en hábitos y rutinas, estrategias comunicativas, etc.)

Lo que nos permite conocer también:

- % profesores que utilizan narrativa oral;
- % Padres o adultos cercanos que les cuentan cuentos (de forma oral)
- % niños que utilizan narrativa oral: solos o con otros(adultos/iguales)
- Análisis de frecuencias de soportes: Tiempos, frecuencias de uso
- Análisis de soportes de narrativa oral utilizados en niños (les cuentan cuentos?)
- Otros soportes de estimulación (programas, juegos.. otras estrategias de estimulación
- % de niños con alguna patología del lenguaje u otras áreas de desarrollo y uso de la narrativa oral
- Tipos de deficiencia más común detectada por el profesor

b) Codificación de variables: Como ya señalamos anteriormente, se codifican las variables nominales agrupándolas en las categorías más frecuentemente repetidas, asignándoles números, de modo que ello nos pueda permitir según Grande, (2010) realizar grupos homogéneos más fácilmente manipulables.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Hemos dado **valores a las variables**, equivalentes a las respuestas posibles. Ello favorece igualmente, la agrupación por categorías y su cuantificación.

Para el análisis descriptivo de los datos de los tres cuestionarios de padres, profesores y alumnos se muestran los resultados en tablas de frecuencias y porcentajes de cada variable y los valores adoptados por cada una. Todas las tablas aparecen en el Anexo II.

Las variables en las que se permitía marcar más de una opción en el cuestionario, conocidas como **variables de respuesta múltiple**, no permiten hacer contrastes estadísticos. Solo es posible relacionarlas con otras variables de forma descriptiva.

Se han utilizado **tablas de contingencia** para llevar a cabo el estudio de este tipo de variables.

c) Las Tablas de Contingencia según Siegel, (1985) son empleadas para estimar la asociación o relación entre dos conjuntos de atributos, o dos variables (Everitt y Wykes, 2001, p.38 y p. 181).

Para ello, en primer lugar se ha recodificado la variable *nº de aciertos* en tres categorías: bajo (10 aciertos o menos), medio (entre 11 y 20 aciertos) y alto (más de 20 aciertos). De esta forma es posible generar tablas que informen sobre la proporción de niños y niñas que se encuentran en cada nivel, en función de las distintas categorías de las variables de respuesta múltiple.

Para este estudio, se tienen en cuenta los datos sobre determinadas variables que se repiten en los tres cuestionarios, y cuya información es la que se correlaciona y triangula. Por ello iremos mostrando los resultados a través de las tablas de contingencia, dependiendo de la frecuencia de uso del tipo de soporte utilizado, y por otro lado, el lugar, (se pregunta *dónde*), horario (se pregunta *cuándo*), y *quién o con quién se utiliza la narrativa oral*.

El resto de la información obtenida podrá formar parte de estudios posteriores, relacionados con nuestro tema.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

d) Graficación Estadística: Con objeto de representar con imágenes claras la realidad de datos que obtenemos, utilizamos gráficos acordes al tipo de medición que queremos presentar: Diagrama de Barras y Gráficos de Pastel (Botella, León, San Martín y Barriopedro, 2001, p.49).

e) Relaciones significativas entre variables y estadísticos utilizados

Para el análisis correlacional posterior se exponen las relaciones significativas entre variables, así como el estadístico utilizado en cada caso para su análisis, y el criterio de decisión por el cual el análisis del estadístico resulta significativo. Navarro, (2013).

- La *prueba estadística no paramétrica U de Mann-Witney* se utiliza para comparar los resultados de la variable dependiente (Nº de aciertos en vocabulario) entre dos grupos independientes.
- La *prueba H de Kruskal-Wallis*, también no paramétrica, se emplea para comparar más de dos grupos. El sistema transforma el estadístico a *Chi-cuadrado (χ^2)* de forma automática.

La prueba estadística *Chi Cuadrado (χ^2)* nos permite comparar variables categóricas y ver si existe relación entre ellas, profundizando un paso más en la descripción de datos que pretenden dar respuesta a nuestros planteamientos de estudio. Esta medida de asociación entre dos variables forma *tablas de contingencia* (Everitt y Wykes, 2001, p.41).

Son pruebas distintas, pero la forma de llevar a cabo la interpretación de los resultados es la misma. Un *rango* se interpreta de forma similar a una **media**. Los *rangos* son una transformación de las puntuaciones de la variable analizada para poder llevar a cabo ese análisis no paramétrico. Un mayor rango indica valores mayores en los resultados de ese grupo.

Estos resultados se presentan en dos tablas:

- La **tabla de rangos** informa sobre el nº de aciertos obtenidos por los grupos.
El grupo con mayor rango promedio es el que obtiene mayor nº de aciertos. Para

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

saber si esas diferencias entre los rangos son **estadísticamente significativas** se debe observar la segunda tabla de estadísticos.

- **La tabla de estadísticos de contraste** incluye el valor del estadístico U o H y su **probabilidad asociada**, en la tabla se identifica como sig. Bilateral.

Para poder afirmar diferencias significativas ese valor debe estar por debajo de 0,05.

Es el nivel de error que se asume en investigación educativa. Quiere decir que la hipótesis se cumplirá el 95% de las veces, que es lo mismo que decir que se cuenta con un nivel de confianza del 95%. Si la probabilidad es aún menor, por debajo de 0,01 por ejemplo, quiere decir que en ese caso se cuenta con un nivel de confianza del 99%.

En términos estadísticos **se contrastan siempre dos hipótesis**: La hipótesis nula niega las diferencias, o de otro modo, dice que las puntuaciones de los grupos comparados son iguales. **Esta hipótesis nula es la que se contrasta estadísticamente.**

Rechazar la hipótesis nula nos llevará a aceptar la hipótesis alternativa. Esta hipótesis afirma la existencia de las diferencias entre las puntuaciones de los grupos comparados.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

21.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

21.2.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DE LA **PRUEBA DE VOCABULARIO**,
TEST DE CONCEPTOS BÁSICOS BOEHM.

21.2.2. ANALISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DEL ALUMNO

21.2.3. ANALISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DE PADRES

21.2.4. ANALISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DEL PROFESOR

21.3. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL DE DATOS

21.3.1 CUESTIONARIO DEL ALUMNO

21.3.2. CUESTIONARIO DE PADRES

21.3.3. CUESTIONARIO DEL PROFESOR

A continuación se muestran los resultados del análisis descriptivo de los datos que proporcionó en primer lugar, la prueba de nivel de vocabulario *Test de Conceptos Básicos de Boehm*, y a continuación, los resultados del análisis de los tres cuestionarios: el cuestionario de alumnos, el cuestionario para profesores y por último, el cuestionario para padres.

21.2.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DE LA **PRUEBA DE VOCABULARIO**,
TEST DE CONCEPTOS BÁSICOS BOEHM.

A continuación se muestran los **resultados del test Boehm de vocabulario** que se le pasa a cada alumno.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Los datos obtenidos pertenecen al total de aciertos en la prueba, es decir 50 palabras de vocabulario para continuar con los resultados sobre el número de aciertos conseguidos en cada una de las partes de que consta el test.

La realización de la prueba no resultó larga ni complicada (colectiva, de 20 m aproximadamente). La mayoría de los niños se interesaron por la prueba y disfrutaron con ella, de modo que no fue difícil mantener su atención.

Tabla n°1: *Aciertos_Total prueba de vocabulario*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	1	,4	,4	,4
	7,00	1	,4	,4	,7
	10,00	1	,4	,4	1,1
	16,00	1	,4	,4	1,5
	21,00	3	1,1	1,1	2,6
	22,00	1	,4	,4	3,0
	23,00	3	1,1	1,1	4,1
	25,00	1	,4	,4	4,5
	26,00	3	1,1	1,1	5,6
	27,00	7	2,5	2,6	8,2
	28,00	4	1,4	1,5	9,7
	29,00	4	1,4	1,5	11,2
	30,00	7	2,5	2,6	13,8
	31,00	1	,4	,4	14,1
	32,00	9	3,2	3,3	17,5
	33,00	8	2,9	3,0	20,4
	34,00	16	5,8	5,9	26,4
	35,00	14	5,1	5,2	31,6
	36,00	17	6,1	6,3	37,9
	37,00	18	6,5	6,7	44,6
	38,00	15	5,4	5,6	50,2
	39,00	19	6,9	7,1	57,2
	40,00	21	7,6	7,8	65,1
	41,00	26	9,4	9,7	74,7
	42,00	24	8,7	8,9	83,6
	43,00	13	4,7	4,8	88,5
	44,00	11	4,0	4,1	92,6
	45,00	10	3,6	3,7	96,3
	46,00	5	1,8	1,9	98,1
	47,00	4	1,4	1,5	99,6
	48,00	1	,4	,4	100,0
	Total	269	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	8	2,9		
Total		277	100,0		

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Analizamos su nivel de conceptos básicos (vocabulario comprensivo y expresivo) para conocer el nivel de vocabulario que presenta la muestra. De 277 niños que forman la muestra invitada solo 269 son válidos, los otros 8 son perdidos.

- Se puede observar en la tabla que, siendo la **media de aciertos un 37,1**, y la **moda 41 aciertos**, hay un 4,5% que está en los 25 aciertos y **solo un 1,1% tiene 10 aciertos o menos**.
- La mediana está en 38 aciertos

Si se analizan los datos obtenidos en cada una de las partes, el número máximo de aciertos es 25. Nos interesa analizarlo separadamente ya que luego pretendemos contrastar y relacionar los resultados del número de aciertos en cada parte con cada variable.

Tabla nº2: N° de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	,7	,7	,7
	5	1	,4	,4	1,1
	10	1	,4	,4	1,5
	11	2	,7	,7	2,2
	13	1	,4	,4	2,6
	14	5	1,8	1,9	4,5
	15	5	1,8	1,9	6,3
	16	1	,4	,4	6,7
	17	9	3,2	3,3	10,0
	18	14	5,1	5,2	15,2
	19	18	6,5	6,7	21,9
	20	40	14,4	14,9	36,8
	21	51	18,4	19,0	55,8
	22	47	17,0	17,5	73,2
	23	34	12,3	12,6	85,9
	24	34	12,3	12,6	98,5
	25	4	1,4	1,5	100,0
	Total	269	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	8	2,9		
Total		277	100,0		

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

- Cuando se analizan los datos sobre el número de aciertos en el **cuadernillo 1**, C1, se puede observar que, siendo la **media de aciertos del 20,67**, y la **moda 21 aciertos**, hay un 21,9% que está por debajo de los 20 aciertos y **solo un 1,5% tiene 10 aciertos o menos**.
- Cuando se analizan los datos sobre el número de aciertos en el **cuadernillo 2**, se puede observar que **la media de aciertos es 16,49**, y **la moda 18 aciertos**; sin embargo un 25,3% del total está entre 20-25 aciertos en este cuadernillo 2, que es el que ofrece mayor dificultad en cuanto a conocimiento e identificación de los conceptos. Del total, un 9,3% tiene 20 aciertos. Solo un 3% llega a los 23 aciertos y un 0,4% a los 25 aciertos.

Tabla nº3: N° de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	,7	,7	,7
	5	2	,7	,7	1,5
	6	1	,4	,4	1,9
	7	2	,7	,7	2,6
	8	3	1,1	1,1	3,7
	9	8	2,9	3,0	6,7
	10	7	2,5	2,6	9,3
	11	6	2,2	2,2	11,5
	12	9	3,2	3,3	14,9
	13	22	7,9	8,2	23,0
	14	15	5,4	5,6	28,6
	15	21	7,6	7,8	36,4
	16	21	7,6	7,8	44,2
	17	23	8,3	8,6	52,8
	18	33	11,9	12,3	65,1
	19	26	9,4	9,7	74,7
	20	25	9,0	9,3	84,0
	21	22	7,9	8,2	92,2
	22	10	3,6	3,7	95,9
	23	8	2,9	3,0	98,9
	24	2	,7	,7	99,6
	25	1	,4	,4	100,0
	Total	269	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	8	2,9		
Total		277	100,0		

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

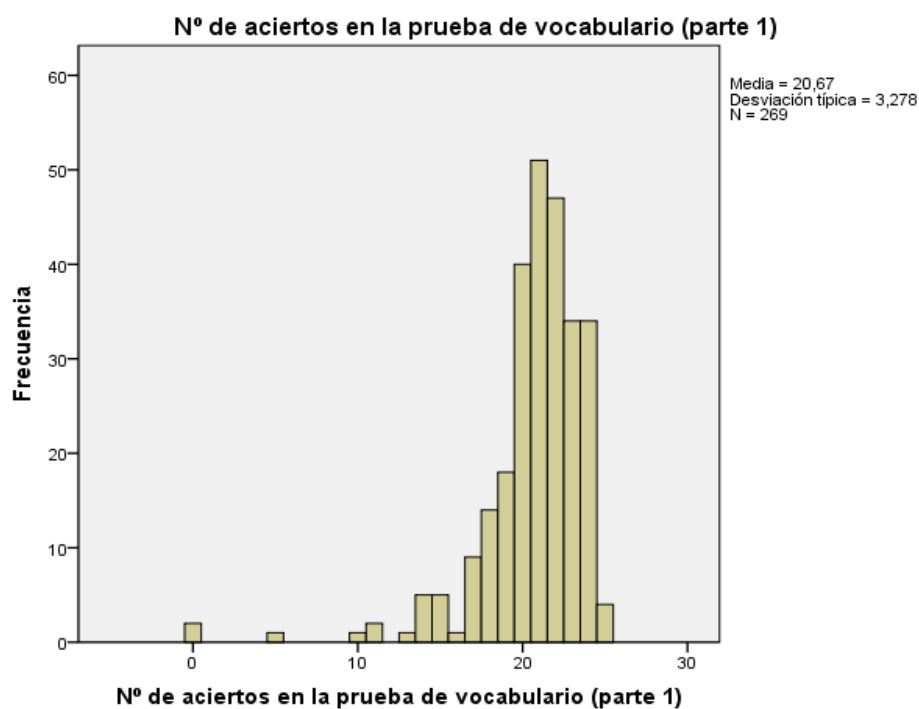
RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

La tabla de estadísticos muestra la comparativa entre medias, modas y medianas.

Tabla nº 4: Estadísticos de nivel de vocabulario

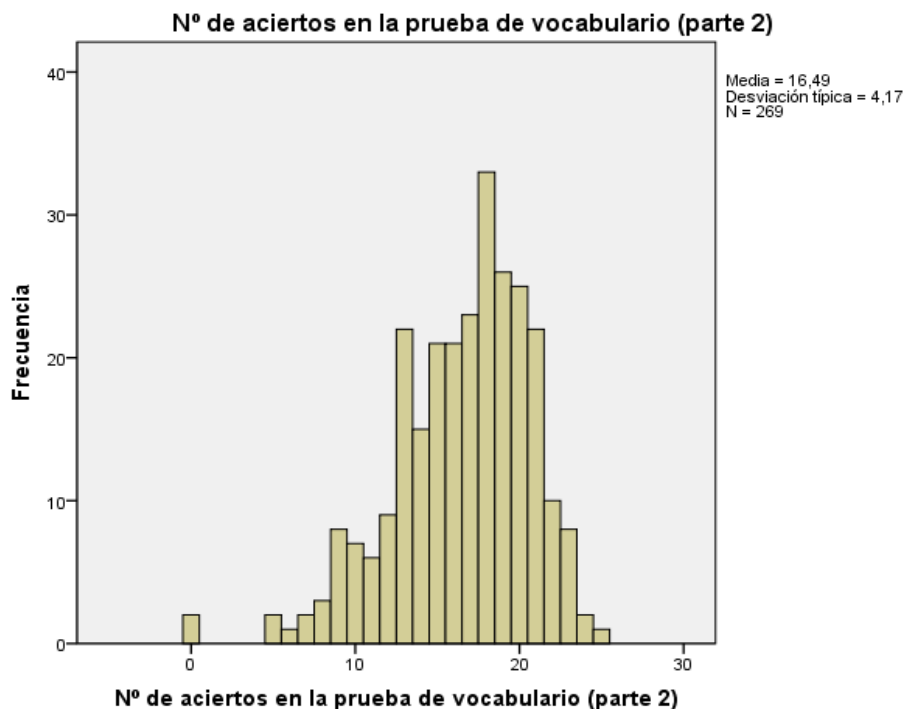
		Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	Aciertos Total
N	Válidos	269	269	269
	Perdidos	8	8	8
Media		20,67	16,49	37,1599
Mediana		21,00	17,00	38,0000
Moda		21	18	41,00
Desv. típ.		3,278	4,170	6,58416
Mínimo		0	0	,00
Máximo		25	25	48,00

En los siguientes gráficos nº1 y nº2 se puede observar claramente los niveles de aciertos en cada una de las partes, cuadernillo1 y cuadernillo 2.



BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS



Para el análisis de datos, se utiliza estadística **no paramétrica**: *U de Mann-Witney* y *h de Kruskal-Wallis*, porque la **variable dependiente no tiene una distribución normal**. Se han estimado pruebas de normalidad para comprobarlo, concretamente la prueba de *Kolgomorov-Smirnov*.

La hipótesis (nula) que se contrasta es, que la distribución de la variable es igual a la normal. Como el valor de la *probabilidad asociada*, es inferior a 0,05, indica que se debe rechazar la hipótesis de normalidad.

Podemos comparar la **media de aciertos** con los resultados que se pueden observar en la tabla nº 5 sobre los baremos escolares que ofrece la prueba, clasificados por nivel escolar y socioeconómico.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 5: Comparación de medias entre frecuencias de uso de narrativa oral

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	No, nunca	6	18,33	3,445	15	24
	Todos los días	122	20,31	3,582	0	25
	Solo los sábados y domingos	18	21,83	1,465	20	24
	Cualquier día de la semana	111	21,11	2,484	14	25
	Total	257	20,72	3,075	0	25
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	No, nunca	6	12,00	3,162	8	16
	Todos los días	122	15,92	4,359	0	25
	Solo los sábados y domingos	18	18,83	3,400	10	24
	Cualquier día de la semana	111	16,93	3,796	6	24
	Total	257	16,47	4,151	0	25

Ello nos permitirá conocer y valorar la influencia de la narrativa oral como método de adquisición y desarrollo del vocabulario al comprobar que, los niños cuyos padres, profesores y/o personas cercanas a ellos les cuentan cuentos, cancioncillas, juegos imitativos, dirigidos, etc. tienen un nivel de **vocabulario mayor** que el que obtienen los niños que no utilizan narrativa oral.

Los resultados confirmaron lo siguiente:

Efectivamente el 97,6% niños que contestaron afirmativamente a la pregunta de si les contaban cuentos sus padres, abuelitos, o aquella persona que los "cuidaba" obtenían en puntuaciones directas un número ligeramente inferior (40,66) de aciertos a la media general, marcada con 41,73 en la tabla 5 del cuestionario.

Pero los niños que reconocen **que nunca les cuentan cuentos** un 2,4% obtienen una media de aciertos muy inferior (30,33) a la general, marcada con 41,73 en la tabla 5 del cuestionario. Estos datos fundamentales para la investigación, tenían por objeto conocer el nivel de vocabulario de la muestra para poder relacionar más tarde el número de aciertos a través de rangos promedio con cada una de las variables independientes.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

A continuación se muestran los resultados del análisis descriptivo de los datos del cuestionario del alumno que nos describen cómo es nuestra muestra.

21.2.2. DESCRIPTIVOS CUESTIONARIO ALUMNO

A continuación mostramos los resultados del análisis descriptivo de las variables que vamos a relacionar con el nivel de vocabulario de los niños, posteriormente. Estas nos permiten conocer las características de nuestra muestra.

Se han calculado tablas de frecuencia y porcentaje para las diferentes variables del cuestionario. El porcentaje y el % válido difieren en el caso de que haya valores perdidos. Si no hay, los valores coinciden.

Se incorporan gráficos que reflejan los porcentajes de algunas de ellas.

- Con respecto a la variable **sexo**, de 277 alumnos participantes, 153 son varones y 124 son mujeres.

Tabla nº6: Tabla descriptiva de variable *sexo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño	153	55,2	55,2	55,2
	Niña	124	44,8	44,8	100,0
	Total	277	100,0	100,0	

- Con respecto a los colegios que participan: el 5,8% pertenecen al colegio Valverde (concertado); el 18,8% del total de alumnos pertenecen al colegio Aldeafuente (privado) y el 75,5% pertenecen al colegio Montealto (privado) de Madrid. Ninguno de los centros es considerado bilingüe.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla n°7: Tabla descriptiva de variable *Población del colegio*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aldeafuente	52	18,8	18,8	18,8
	Montealto	209	75,5	75,5	94,2
	Valverde	16	5,8	5,8	100,0
	Total	277	100,0	100,0	

Los 277 alumnos que participan en el estudio están distribuidos en diez aulas de 2º de Educación Infantil.

Los datos sobre profesores, padres y alumnos no aparecen en los resultados para garantizar la privacidad, sí en algunos datos de las tablas, en los cuestionarios y anexos.

Tabla n°8: Tabla descriptiva de variable *Profesor/a*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2A-Marta F	28	10,1	10,1	10,1
	2B-Angela m	30	10,8	10,8	20,9
	2C-Ana g	31	11,2	11,2	32,1
	2C-Elisa G	16	5,8	5,8	37,9
	2D-Celia T	29	10,5	10,5	48,4
	2E-Belen A	31	11,2	11,2	59,6
	2F-Ana O	30	10,8	10,8	70,4
	2G-Paula P	30	10,8	10,8	81,2
	4C-MªJose	26	9,4	9,4	90,6
	4D-MªJose	26	9,4	9,4	100,0
	Total	277	100,0	100,0	

- Analizando los datos sobre la variable *el alumno utiliza otra lengua diferente al español* en el entorno familiar, el porcentaje válido indica que solo un 3,2% lo hace, y de ellos el 44% utiliza el inglés. Ver Anexo II
- Cuando se pregunta si el niño comprende otro idioma, los datos indican que el 45,1% reconoce que sí, y de este total, el 43,7% es el inglés.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

- Cuando se pregunta de forma específica sobre el **uso de la narrativa oral**, en la Tabla de frecuencias se observa que un 2,7% reconoce que *nunca le cuentan cuentos*, ni historias.

Este dato es el que nos sirve de referencia para establecer y analizar la relación entre el nivel de vocabulario y la utilización de la narrativa oral.

El **97,3%** se distribuye entre *todos los días*, en un 47,7% y *cualquier día de la semana* en un 42,7% y un 6,9% que dice que solo le cuentan cuentos *los sábados y domingos*.

Tabla nº 9: Tabla descriptiva de variable *¿Te cuentan cuentos?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, nunca	7	2,5	2,7	2,7
	Todos los días	125	45,1	47,7	50,4
	Solo los sábados y domingos	18	6,5	6,9	57,3
	Cualquier día de la semana	112	40,4	42,7	100,0
	Total	262	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	15	5,4		
Total		277	100,0		

Se muestran las tablas de frecuencias de cada grupo de variables sobre el soporte utilizado, siempre siguiendo el mismo orden (primero *dónde*, *cuándo* y por último *quién o con quién*). Al ser respuesta múltiple, se contabilizan sobre el total de respuestas, ya que un mismo alumno puede marcar más de una.

En este caso, cuando se analizan los porcentajes sobre **dónde, cuándo y quién te cuentan los cuentos**, los datos indican que más del 73% del total de respuestas señalan que es *en casa*, frente al 23% *del colegio* o el 2,7% de *casa de los abuelos*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº10: Tabla descriptiva Frecuencias de variable
\$EscCuentos_Donde

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Cuentos: ¿Dónde te los cuentan? ^a	¿Dónde te los cuentan?. En casa	245	73,6%	95,7%
	¿Dónde te los cuentan?. En el colegio	79	23,7%	30,9%
	¿Dónde te los cuentan?. En casa de los abuelos	9	2,7%	3,5%
Total		333	100,0%	130,1%

Con respecto al momento en que *les cuentan cuentos*, **cuándo:** el 62% de las respuestas son *antes de dormir*, seguido en el 16,7% *por la mañana* y del 12,7% *por la tarde*. Solo un 0,9% indica *mientras comen*.

Tabla nº11: Tabla descriptiva Frecuencias de variable
\$EscCuentos_Cuando

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Cuentos: ¿Cuándo te los cuentan? ^a	¿Cuándo te los cuentan? (Temporalidad). Por la mañana	54	16,7%	21,1%
	¿Cuándo te los cuentan? (Temporalidad). Mientras comes	3	,9%	1,2%
	¿Cuándo te los cuentan? (Temporalidad). Por la tarde	41	12,7%	16,0%
	¿Cuándo te los cuentan? (Temporalidad). Antes de dormir	201	62,0%	78,5%
	¿Cuándo te los cuentan? (Temporalidad). Cuando yo quiero	15	4,6%	5,9%
	¿Cuándo te los cuentan? (Temporalidad). Cuando me lo dejan	10	3,1%	3,9%
Total		324	100,0%	126,6%

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados. Bloque IV

Cuando se pregunta sobre **quién** cuenta los cuentos, los datos muestran que en un 43,1% es *la madre* la que lo hace, seguida de un 30,8% por *el padre* y un 15% por su *profesor*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº12: Tabla descriptiva Frecuencias de variable
\$EscCuentos_ Quien

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Cuentos:	¿Quién te los cuenta?. Papá	123	30,8%	48,2%
¿Quién te los cuenta? ^a	¿Quién te los cuenta?. Mamá	172	43,1%	67,5%
	¿Quién te los cuenta?. La abuela	10	2,5%	3,9%
	¿Quién te los cuenta?. El abuelo	5	1,3%	2,0%
	¿Quién te los cuenta?. Mis hermanos	23	5,8%	9,0%
	¿Quién te los cuenta?. Mis amigos	1	,3%	,4%
	¿Quién te los cuenta?. Mi profesor/a	60	15,0%	23,5%
	¿Quién te los cuenta?. La chica	5	1,3%	2,0%
Total		399	100,0%	156,5%

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados.Bloque IV

- Cuando se pregunta de forma específica sobre el tipo de **soporte utilizado como apoyo a la narración oral**, refiriéndonos al visual, es decir, libros con ilustraciones, comics, de cuentos, etc. los datos indican que el 12,6% de las respuestas son *no, nunca* ven libros de cuentos, y el 87,4% restante se distribuye entre *cualquier día de la semana* en un 46% y *todos los días* en un 32,6% frente a un 8,8% que solo los ve los *sábados y domingos*.

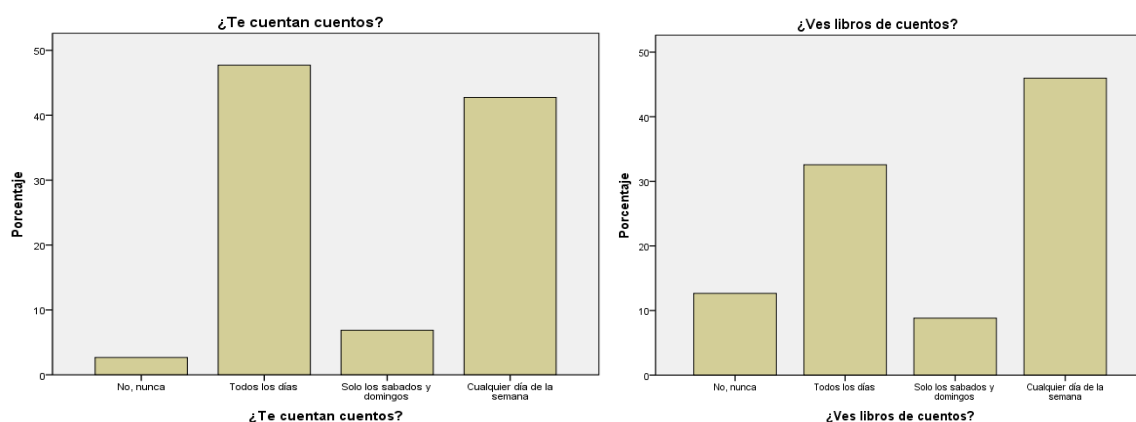
Tabla nº13: Tabla descriptiva de variable *¿Ves libros de cuentos?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, nunca	33	11,9	12,6	12,6
	Todos los días	85	30,7	32,6	45,2
	Solo los sábados y domingos	23	8,3	8,8	54,0
	Cualquier día de la semana	120	43,3	46,0	100,0
	Total	261	94,2	100,0	
Perdidos	Sistema	16	5,8		
Total		277	100,0		

Los gráficos nº3 y nº4 muestran la **diferencia de porcentajes entre ambas actividades** de narrativa oral: sin soporte de ningún tipo, es decir, solo contar los cuentos y cuando se hace hincapié en el soporte visual utilizado con la narrativa oral, es decir, a través de libros con ilustraciones, comics, cuentos, etc.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS



Como se indica anteriormente, siempre se muestran las tablas de frecuencias de cada grupo de variables del soporte utilizado, siguiendo el mismo orden (primero *dónde*, *cuándo* y por último *quién o con quién*). Al ser respuesta múltiple, se contabilizan sobre el total de respuestas, ya que un mismo alumno puede marcar más de una.

Cuando se analizan los porcentajes sobre **dónde, cuándo y con quién ves los libros de cuentos**, los datos indican que más del 73% del total de respuestas señalan que es *en casa*, frente al 24% *del colegio* o el 1,7% de *casa de los abuelos*.

Tabla nº 14: Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$LibCuentos_Donde

		Respuestas		
		Nº	Porcentaje	Porcentaje de casos
Libros de cuentos: ¿Dónde los ves? ^a	¿Dónde los ves? En casa	210	73,4%	92,1%
	¿Dónde los ves? En el colegio	71	24,8%	31,1%
	¿Dónde los ves? En casa de los abuelos	5	1,7%	2,2%
Total		286	100,0%	125,4%

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados. Bloque IV

Con respecto al momento en que *ven los libros*, **cuándo**: el 34,9% de las respuestas son *antes de dormir*, seguido en el 28,9% *por la tarde* y del 22,5% *por la mañana*. Solo un 0,7% indica *mientras comen*. Las otras opciones marcadas con porcentajes del 7,4%

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

y del 5,7% se refieren a cuando me dejan y cuando yo quiero respectivamente.

Tabla nº 15: Tabla descriptiva Frecuencias de variable
\$LibCuentos_Cuando

					Respuestas		Porcentaje de casos
					Nº	Porcentaje	
Libros de cuentos: ¿ Cuándo los ves? ^a	¿Cuándo ves libros de cuentos? Por la mañana	de	67	22,5%	29,5%		
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Mientras comes	de	2	,7%	,9%		
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Por la tarde	de	86	28,9%	37,9%		
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Antes de dormir	de	104	34,9%	45,8%		
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Cuando yo quiero	de	17	5,7%	7,5%		
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Cuando me dejan	de	22	7,4%	9,7%		
	Total			298	100,0%	131,3%	

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados.Bloque IV

Cuando se pregunta sobre **con quién miras los libros**, los datos muestran que los porcentajes están más distribuidos, siendo en un 27,2% con *la madre*, seguido de un 24,1% por *el padre*, un 16,3% yo solo, y un 15,3% con mis hermanos. La respuesta *con su profesor* disminuye hasta el 6,3% igualándose al de *mis amigos*.

Tabla nº 16: Tabla descriptiva de variable Frecuencias
\$LibCuentos_Quien/con quién

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Libros de cuentos: ¿Con quién los miras? ^a	¿Con quién los miras? Papá	77	24,1%	33,8%
	¿Con quién los miras? Mamá	87	27,2%	38,2%
	¿Con quién los miras? La abuela	7	2,2%	3,1%
	¿Con quién los miras? El abuelo	6	1,9%	2,6%
	¿Con quién los miras? Yo solo	52	16,3%	22,8%
	¿Con quién los miras? Con mis hermanos	49	15,3%	21,5%
	¿Con quién los miras? Con mis amigos	20	6,3%	8,8%
	¿Con quién los miras? Con mi profesor/a	20	6,3%	8,8%
	¿Con quién los miras? La chica	2	,6%	,9%
Total		320	100,0%	140,4%

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

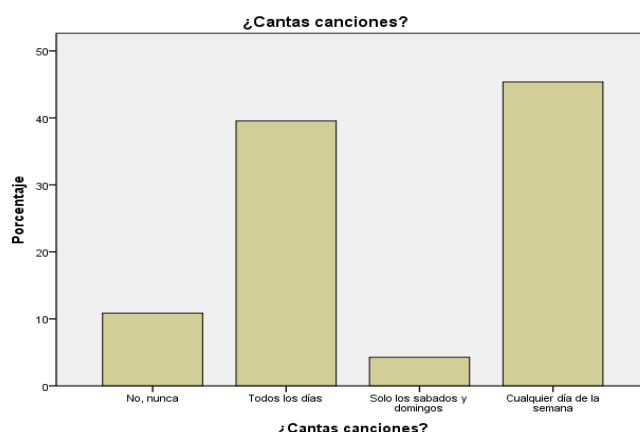
RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

- Cambiando de soporte de narrativa oral, cuando se pregunta sobre jugar con **música o cantar canciones**, poesías, etc. los datos indican que estas actividades se realizan en un porcentaje de más del 45% *cualquier día de la semana* o casi en un 40% *todos los días*, frente a un 10,9% de niños que *nunca* cantan o juegan con música.

Tabla nº 17: Tabla descriptiva de variable *¿Cantas canciones?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, nunca	28	10,1	10,9	10,9
	Todos los días	102	36,8	39,5	50,4
	Solo los sábados y domingos	11	4,0	4,3	54,7
	Cualquier día de la semana	117	42,2	45,3	100,0
	Total	258	93,1	100,0	
Perdidos	Sistema	19	6,9		
Total		277	100,0		

La figura nº 5 muestra la diferencia de porcentajes en cuanto a la utilización del soporte.



Como se indica anteriormente, siempre se muestran las tablas de frecuencias de cada grupo de variables del soporte utilizado, siguiendo el mismo orden (primero *dónde*,

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

cuándo y por último *quién o con quién*). Al ser respuesta múltiple, se contabilizan sobre el total de respuestas, ya que un mismo alumno puede marcar más de una.

Cuando se analizan los porcentajes sobre **dónde, cuándo y con quién** *cantas canciones*, los datos indican que más del 57% del total de respuestas señalan que es *en casa*, frente al 24% *del colegio* o el 1,7% de *casa de los abuelos*.

Tabla nº 18: Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$Canciones Donde

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Canciones: ¿Dónde las cantas? ^a	¿Dónde cantas las canciones?. En casa	186	57,6%	81,9%
	¿Dónde cantas las canciones?. En el colegio	130	40,2%	57,3%
	¿Dónde cantas las canciones?. En casa de los abuelos	7	2,2%	3,1%
Total		323	100,0%	142,3%

Con respecto al momento en que *juegan a cantar canciones*, **cuándo**: el 34,5% de las respuestas son *por la mañana*, seguido en el 31,4% *por la tarde* y del 18,1% *cuando yo quiero*. Solo un 1% indica *mientras comen*. Y un 3,5% antes de dormir. La otra opción marcada con un porcentaje del 11,5% se refiere a cuando me dejan.

Tabla nº 19: Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$Canciones Cuando

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Canciones: ¿Cuándo las cantas? ^a	¿Cuándo cantas canciones?. Por la mañana	99	34,5%	44,8%
	¿Cuándo cantas canciones?. Estás comiendo	3	1,0%	1,4%
	¿Cuándo cantas canciones?. Por la tarde	90	31,4%	40,7%
	¿Cuándo cantas canciones?. Antes de dormir	10	3,5%	4,5%
	¿Cuándo cantas canciones?. Cuando yo quiero	52	18,1%	23,5%
	¿Cuándo cantas canciones?. Cuando me dejan	33	11,5%	14,9%
	Total	287	100,0%	129,9%

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados.Bloque IV

Otros momentos que se señalan son: *Antes de comer, en el coche; cuando estoy en casa; cuando mamá pone el "cantajuegos", cuando mamá pone música, por la noche; cuando viene mi tía, cumpleaños; viajes; después de ducharme; Navidad, Paseo.*

Cuando se pregunta sobre **con quién** *cantas canciones*, los datos muestran que los porcentajes están más distribuidos, siendo en un 25,7% con mi profesor, 18,1% *con mis hermanos*, un 17,6% *con la madre*, seguido de un 15,2% *por el padre*; un 13% *yo solo*. La respuesta *con los abuelos o la chica* disminuye hasta el 1% aproximadamente.

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados.Bloque IV

**Tabla nº 20: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *\$Canciones_*
*Quien/con quién***

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Canciones:	¿Con quién cantas canciones?.	62	15,2%	26,4%
¿Con quién cantas? ^a	Papá			
	¿Con quién cantas canciones?.	72	17,6%	30,6%
	Mamá			
	¿Con quién cantas canciones?.	8	2,0%	3,4%
	La abuela			
	¿Con quién cantas canciones?.	4	1,0%	1,7%
	El abuelo			
	¿Con quién cantas canciones?.	55	13,4%	23,4%
	Yo solo			
	¿Con quién cantas canciones?.	74	18,1%	31,5%
	Con mis hermanos			
	¿Con quién cantas canciones?.	26	6,4%	11,1%
	Con mis amigos			
	¿Con quién cantas canciones?.	105	25,7%	44,7%
	Con mi profesor/a			
	¿Con quién cantas canciones?.	3	,7%	1,3%
	La chica			
Total		409	100,0%	174,0%

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados.Bloque IV

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Otras respuestas son: *con la tía, prima, primo, todos, una amiga y su madre.*

- Analizando otro soporte de narrativa oral, cuando se pregunta sobre **ver la televisión**, programas, películas, dibujos animados, etc. los datos indican que estas actividades se realizan en un porcentaje de más del 50% *solo los sábados y domingos* frente al 27,9% *cualquier día de la semana* o casi en un 20% *todos los días*. Solo un 1,1% de niños afirman que *nunca* ven la televisión.

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados.Bloque IV

Tabla nº21: Tabla descriptiva de variable *¿Ves películas en la TV?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, nunca	3	1,1	1,1	1,1
	Todos los días	54	19,5	20,6	21,8
	Solo los sábados y domingos	132	47,7	50,4	72,1
	Cualquier día de la semana	73	26,4	27,9	100,0
	Total	262	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	15	5,4		
Total		277	100,0		

Tabla nº 22: Tabla descriptiva de frecuencias de variable *¿Ves dibujos (animados) en la TV?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, nunca	19	6,9	7,3	7,3
	Todos los días	77	27,8	29,5	36,8
	Solo los sábados y domingos	94	33,9	36,0	72,8
	Cualquier día de la semana	71	25,6	27,2	100,0
	Total	261	94,2	100,0	
Perdidos	Sistema	16	5,8		
Total		277	100,0		

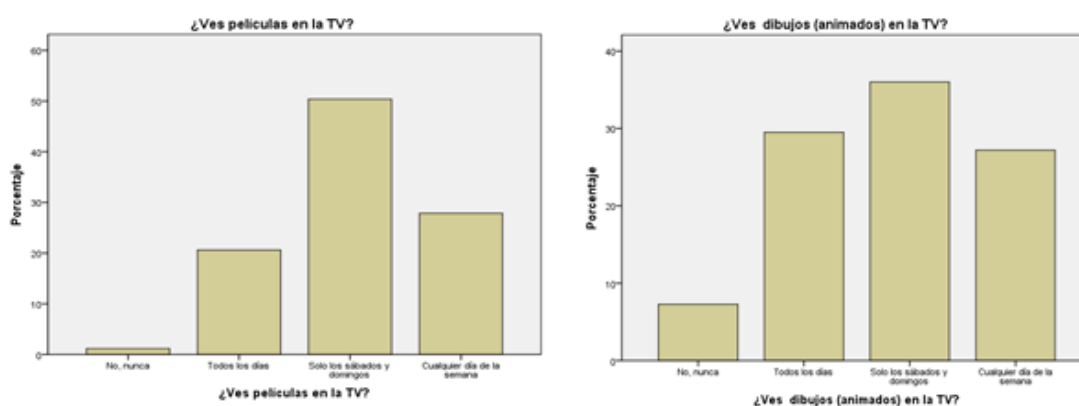
Refiriéndonos a los **dibujos animados**, los datos indican que se ven en un porcentaje de más del 36% *solo los sábados y domingos* frente al 27% *cualquier día de la semana* o casi en un 30% *todos los días*. En este caso en que se especifica sobre los dibujos animados, un 7,3% de niños afirman que *nunca* los ven, pero sí la televisión, ya que solo el 1,1% admite no verla *nunca*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados. Bloque IV

Los siguientes gráficos de barras nº 6 y nº 7 muestran los porcentajes sobre la utilización de la televisión como soporte de narrativa oral con apoyo visual, diferenciando entre películas y dibujos animados.



Como se indica anteriormente, siempre se muestran las tablas de frecuencias de cada grupo de variables del soporte utilizado, siguiendo el mismo orden (primero *dónde*, *cuándo* y por último *quién o con quién*). Al ser respuesta múltiple, se contabilizan sobre el total de respuestas, ya que un mismo alumno puede marcar más de una.

Cuando se analizan los porcentajes sobre **dónde, cuándo y con quién ves la televisión**, películas o dibujos animados o lo que pongan, los datos indican que más del 93% del total de respuestas señalan que es *en casa*, frente al 1,5% *del colegio* o el 4,8% de *casa de los abuelos*.

Tabla nº 23: Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$TV_Donde

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
TV: ¿Dónde la ves? ^a	¿Dónde las ves?. En casa	252	93,7%	98,8%
	¿Dónde las ves? En el colegio	4	1,5%	1,6%
	¿Dónde las ves?. Casa de los abuelos	13	4,8%	5,1%
Total		269	100,0%	105,5%

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Con respecto al momento en que *ven la televisión*, **cuándo**: el 39,8% de las respuestas son *por la tarde*, seguido en el 24,4% *por la mañana* y del 18,1% *cuando me dejan*. Un 10,4% ve la televisión *antes de dormir*. Solo un 4% indica *mientras comes*. La otra opción marcada con un porcentaje del 3,3% se refiere a *cuando yo quiero*.

Tabla nº24: Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$TV_Cuando

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
TV: ¿Cuándo la ves? ^a	¿Cuándo las ves? (Horario). Por la mañana	73	24,4%	28,7%
	¿Cuándo las ves? (Horario). Mientras comes	12	4,0%	4,7%
	¿Cuándo las ves? (Horario). Por la tarde	119	39,8%	46,9%
	¿Cuándo las ves? (Horario). Antes de dormir	31	10,4%	12,2%
	¿Cuándo las ves? (Horario). Cuando yo quiero	10	3,3%	3,9%
	¿Cuándo las ves? (Horario). Cuando me dejan	54	18,1%	21,3%
	Total	299	100,0%	117,7%

Otras respuestas que se señalan son: *_cuando lo pido bien, cuando no hay cole, después de cenar, después de comer, fines de semana, miércoles, por la noche.*

Cuando se pregunta sobre **con quién** *ves la televisión*, los datos muestran que los porcentajes están más distribuidos, siendo un 45,4% *con mis hermanos*, 18,6% con *el padre*, seguido de un 18% con *la madre*, por; un 13% *yo solo*.

La respuesta *con los abuelos, mis amigos o con mi profesor*, apenas llega hasta el 1% aproximadamente. *Con la opción la chica sube al 2,5%.*

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados. Bloque IV

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 25: Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$TV_ Quien/con quién

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
TV: ¿Con quién la ves? ^a	¿Con quién las ves?. Papá	66	18,6%	25,8%
	¿Con quién las ves?. Mamá	64	18,0%	25,0%
	¿Con quién las ves?. La abuela	4	1,1%	1,6%
	¿Con quién las ves?. El abuelo	1	,3%	,4%
	¿Con quién las ves?. Yo solo	46	13,0%	18,0%
	¿Con quién las ves?. Con mis hermanos	161	45,4%	62,9%
	¿Con quién las ves?. Con mis amigos	2	,6%	,8%
	¿Con quién las ves?. Con mi profesor/a	2	,6%	,8%
Total	¿Con quién las ves?. La chica	9	2,5%	3,5%
		355	100,0%	138,7%

- Analizando otros tipos de soporte visual de narrativa oral, condiderados TICs, los datos indican cuando se pregunta sobre **jugar con el ordenador, teléfono, Ipad o tablet**, que estas actividades se realizan en el ordenador en un porcentaje del 22,1% *solo los sábados y domingos*, del 20,2% *cualquier día de la semana* frente a un 8,8% *todos los días*. Un **48,9%** de niños afirma que *nunca* usa el ordenador para jugar a ningún juego.

Tabla nº26: Tabla descriptiva de frecuencias de variable ¿Juegas en el ordenador?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, nunca	128	46,2	48,9	48,9
	Todos los días	23	8,3	8,8	57,6
	Solo los sábados y domingos	58	20,9	22,1	79,8
	Cualquier día de la semana	53	19,1	20,2	100,0
	Total	262	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	15	5,4		
Total		277	100,0		

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados.Bloque IV

Tabla nº 27: Tabla descriptiva de frecuencias de variable ¿Juegas con el Ipad/tablet?

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, nunca	93	33,6	35,5	35,5
	Todos los días	28	10,1	10,7	46,2
	Solo los sábados y domingos	56	20,2	21,4	67,6
	Cualquier día de la semana	85	30,7	32,4	100,0
	Total	262	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	15	5,4		
Total		277	100,0		

Tabla nº 28: Tabla descriptiva de frecuencias de variable *¿Juegas con el teléfono?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, nunca	109	39,4	41,6	41,6
	Todos los días	24	8,7	9,2	50,8
	Solo los sábados y domingos	44	15,9	16,8	67,6
	Cualquier día de la semana	85	30,7	32,4	100,0
	Total	262	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	15	5,4		
Total		277	100,0		

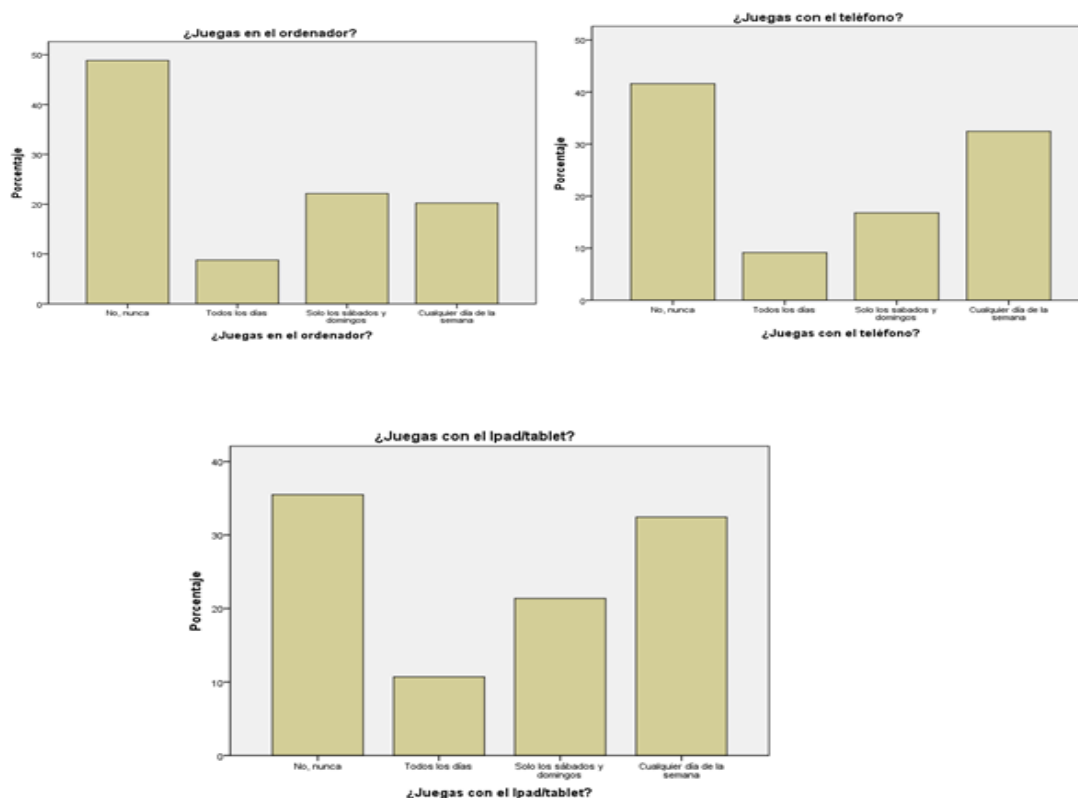
Cuando se pregunta sobre *jugar con el teléfono*, etc. los datos indican que esta actividad descende con respecto al uso del ordenador a un porcentaje del 16,8% *solo los sábados y domingos*, mientras que aumenta hasta el 32,4% *cualquier día de la semana* frente a un 9,2% *todos los días*. Disminuye a un **41,6%** de niños afirma que *nunca* usa el teléfono para jugar.

Cuando se pregunta sobre *jugar con el Ipad o tablet*, los datos indican que esta actividad descende con respecto al uso de ordenador para jugar, pero sin embargo sube con respecto al uso del teléfono a un porcentaje del 21,4% *solo los sábados y domingos*, mientras que aumenta hasta el 32,4% *cualquier día de la semana* (mismo porcentaje que con teléfono) frente a un 10,7% *todos los días*. Disminuye el porcentaje más todavía hasta un **35,5%** de niños que afirma que *nunca* usa un Ipad o tablet para jugar.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Los siguientes gráficos nº 8, nº 9 y nº10 muestran los porcentajes sobre la **utilización de las TICs como soporte con apoyo visual a la narrativa oral** a través del juego, diferenciando entre ordenador, teléfono y tablets /Ipads.



Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados. Bloque IV

Como se indica anteriormente, siempre se muestran las tablas de frecuencias de cada grupo de variables del soporte utilizado, siguiendo el mismo orden (primero *dónde*, *cuándo* y por último *quién o con quién*). Al ser respuesta múltiple, se contabilizan sobre el total de respuestas, ya que un mismo alumno puede marcar más de una.

Cuando se analizan los porcentajes sobre dónde, cuándo y con quién *usas TICs para jugar*, los datos indican con respecto a **dónde**, que más del 96% del total de respuestas señalan que es *en casa*, frente al 1% *del colegio* o el 2,9% de *casa de los abuelos*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 29: Tabla descriptiva de frecuencias de variable \$TIC_Donde

		Respuestas		Porcentaje de casos	Otras respuestas
		Nº	Porcentaje		
Ordenador, tablet...:	¿Dónde juegas? En casa, portátil de mi madre/padre	202	96,2%	98,5%	
¿Dónde juegas? ^a	¿Dónde juegas?. En el colegio	2	1,0%	1,0%	
	¿Dónde juegas?. En casa de los abuelos	6	2,9%	2,9%	
Total		210	100,0%	102,4%	

que aparecen son: *En la calle, Ipad de casa, salón, teléfono de mamá, yendo al cole.*

Con respecto al momento en que **juegan** con el ordenador, teléfono, Ipads o tablet, es decir, se pregunta **cuándo:** el 32,2% de las respuestas son *por la tarde*, seguido en el 15,7% *por la mañana* y *sube* hasta el 42,8% la opción *cuando me dejan*. Solo un 2,5% juega con TICs *antes de dormir*. Sin embargo la opción *cuando yo quiero* sube a un porcentaje del 6,8% con respecto a ver la televisión, que era del 3,3%.

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados. Bloque IV

Tabla nº 30: Tabla descriptiva de frecuencias de variable \$TIC_Cuando

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Ordenador, tablet...:	¿Cuándo juegas? (horario). Por la mañana	37	15,7%	17,1%
¿Cuándo juegas? ^a	¿Cuándo juegas? (horario). Por la tarde	76	32,2%	35,0%
	¿Cuándo juegas? (horario). Antes de dormir	6	2,5%	2,8%
	¿Cuándo juegas? (horario). Cuando yo quiero	16	6,8%	7,4%
	¿Cuándo juegas? (horario). Cuando me lo dejan	101	42,8%	46,5%
Total		236	100,0%	108,8%

Otras opciones que aparecen son: *cuando viajamos, cuando voy al pueblo, en días especiales, enfermo, por el día, los sábados y domingos, por la noche.*

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 31: Tabla descriptiva de frecuencias de variable *\$TIC_con quien*

		Respuestas		
		Nº	Porcentaj e	Porcentaje de casos
Ordenador, Tablet, Ipad...: ¿Con quién juegas? ^a	¿Con quién juegas con el ordenador? Papá	28	5,3%	12,5%
	¿Con quién juegas con el ordenador? Mamá	20	3,8%	8,9%
	¿Con quién juegas con el ordenador? La abuela	1	,2%	,4%
	¿Con quién juegas con el ordenador? El abuelo	1	,2%	,4%
	¿Con quién juegas con el ordenador? Yo solo	48	9,0%	21,4%
	¿Con quién juegas con el ordenador? Con mis hermanos	65	12,2%	29,0%
	¿Con quién juegas con el ordenador? Con mis amigos	3	,6%	1,3%
	¿Con quién juegas con el teléfono? Papá	28	5,3%	12,5%
	¿Con quién juegas con el teléfono? Mamá	22	4,1%	9,8%
	¿Con quién juegas con el teléfono? El abuelo	1	,2%	,4%
	¿Con quién juegas con el teléfono? Yo solo	74	13,9%	33,0%
	¿Con quién juegas con el teléfono? Con mis hermanos	53	9,9%	23,7%
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet? Papá	28	5,3%	12,5%
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet? Mamá	21	3,9%	9,4%
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet?. La abuela	1	,2%	,4%
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet? Yo solo	65	12,2%	29,0%
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet? Con mis hermanos	74	13,9%	33,0%
Total		533	100,0%	237,9%

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados. Bloque IV

Cuando se pregunta sobre **con quién juegas con el ordenador, el teléfono o el Ipad o la tablet**, los datos muestran que los porcentajes están más distribuidos, siendo un alrededor de 12% *con mis hermanos*, 5% *con el padre*, seguido de un 4% *con la madre*, y más de un 12% *yo solo* (9% *con el ordenador*).

La respuesta *con los abuelos, mis amigos*, apenas llega hasta el 0,2% aproximadamente. *La opción con la chica o con mi profesor* no se marca en ningún caso.

- Cambiando de soporte de narrativa oral, cuando se pregunta sobre **ver películas o videos en el ordenador**, los datos indican que estas actividades se realizan en un porcentaje del 23,9% *solo los sábados y domingos* frente al 29,4% *cualquier día de la semana*. El porcentaje desciende a un 5,1% de uso *todos los días*. Un 41,6% de niños afirma que *nunca* ven películas ni videos en el ordenador.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados. Bloque IV

Tabla nº 32: Tabla descriptiva de frecuencias de variable *¿Ves videos de películas en el ordenador?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, nunca	106	38,3	41,6	41,6
	Todos los días	13	4,7	5,1	46,7
	Solo los sábados y domingos	61	22,0	23,9	70,6
	Cualquier día de la semana	75	27,1	29,4	100,0
	Total	255	92,1	100,0	
Perdidos	Sistema	22	7,9		
Total		277	100,0		

Cuando se pregunta sobre si ve **películas o videos en la tablet/Ipad o teléfono**, los datos indican que estas actividades se realizan en un porcentaje del 21,6% *solo los sábados y domingos* frente al 20,8% *cualquier día de la semana* . El porcentaje desciende a un 2,4% de uso *todos los días*. Un 55,1% de niños afirma que *nunca* ven películas ni videos en el Ipad, tablet o teléfono.

Tabla nº 33: Tabla descriptiva de frecuencias de variable *¿Ves videos de películas en el Ipad / tablet /teléfono/?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, nunca	135	48,7	55,1	55,1
	Todos los días	6	2,2	2,4	57,6
	Solo los sábados y domingos	53	19,1	21,6	79,2
	Cualquier día de la semana	51	18,4	20,8	100,0
	Total	245	88,4	100,0	
Perdidos	Sistema	32	11,6		
Total		277	100,0		

Como se indica anteriormente, siempre se muestran las tablas de frecuencias de cada grupo de variables del soporte utilizado siguiendo el mismo orden (primero *dónde*, *cuándo* y por último *quién o con quién*). Al ser respuesta múltiple, se contabilizan sobre el total de respuestas, ya que un mismo alumno puede marcar más de una.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Cuando se analizan los porcentajes sobre **dónde, cuándo y con quién** *usas TICs para ver películas o videos*, los datos indican que más del 95% del total de respuestas señalan que es *en casa*, frente al 1,8% *del colegio* o el 3% de *casa de los abuelos*. Apenas hay diferencias de porcentaje con respecto al juego.

Tabla nº 34: Tabla descriptiva de frecuencias de variable \$Pelis_Donde

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Pelis, vídeos: ¿En qué ordenador los ves? ^a	¿En qué ordenador ves películas?.	158	95,2%	97,5%
	En casa			
	¿En qué ordenador ves películas?.	3	1,8%	1,9%
	En el colegio			
	¿En qué ordenador ves películas?.	5	3,0%	3,1%
	En casa de los abuelos			
Total		166	100,0%	102,5%

Con respecto al momento en que **ven películas o videos** en el ordenador, teléfono, Ipads o tablet, es decir, se pregunta **cuándo**: el 36,2% de las respuestas son *por la tarde*, seguido de la opción *cuando me dejan* que muestra un porcentaje del 30,2%; la opción *por la mañana* sube hasta el 17%. Sin embargo un 12,3% ve películas o videos *antes de dormir*.

La opción *cuando yo quiero* se mantiene en un porcentaje del 3,8% con respecto a ver la televisión, que era del 3,3%, pero baja con respecto al juego, que era 6,8%.

Tabla nº 35: Tabla descriptiva de frecuencias de variable \$Pelis_Cuando

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Pelis, vídeos: ¿Cuándo los ves? ^a	¿Cuándo los ves? (horario).	40	17,0%	19,1%
	Por la mañana			
	¿Cuándo los ves? (horario).	1	,4%	,5%
	Mientras comes			
	¿Cuándo los ves? (horario).	85	36,2%	40,7%
	Por la tarde			
	¿Cuándo los ves? (horario).	29	12,3%	13,9%
	Antes de dormir			
	¿Cuándo los ves? (horario).	9	3,8%	4,3%
	Cuando yo quiero			
	¿Cuándo los ves? (horario).	71	30,2%	34,0%
	Cuando me lo dejan			
Total		235	100,0%	112,4%

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Otras respuestas son: *cuando está papá, cuando viaja, despues de cenar o cenando, despues de comer, dias especiales, es fiesta, los días que no hay cole, los fines de semana, noches, viaje*, en un total del 6,5%.

Cuando se pregunta sobre **con quién ves películas o videos en el ordenador, el teléfono o el Ipad o la tablet**, los datos muestran que los porcentajes están más distribuidos, subiendo a un 23,8% *con mis hermanos*, 13,1% *con el padre*, seguido de un 12,1% *con la madre*, y sin embargo baja a un 4,6% *yo solo* (12% *juegos*).

Tabla nº 36: Tabla descriptiva de frecuencias de variable \$Pelis_ Quien

						Respuestas		Porcentaje de casos
						Nº	Porcentaje	
Pelis, vídeos: ¿Con quién las ves? ^a	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Papá					51	13,1%	26,8%
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Mamá					47	12,1%	24,7%
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. La abuela/o					8	2,1%	4,2%
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Yo solo					18	4,6%	9,5%
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Con mis hermanos					93	23,8%	48,9%
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Con mis amigos					4	1,0%	2,1%
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Con mi profesor/a					1	,3%	,5%
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. La chica					2	,5%	1,1%
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Papá					39	10,0%	20,5%
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Mamá					29	7,4%	15,3%
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. La abuela/o					2	,5%	1,1%
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Yo solo					22	5,6%	11,6%
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Con mis hermanos					67	17,2%	35,3%
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Con mis amigos					6	1,5%	3,2%
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Con mi profesor/a					1	,3%	,5%
Total						390	100,0%	205,3%

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

La respuesta *con los abuelos, mis amigos*, apenas llega hasta el 1,5% aproximadamente. Las opciones *con la chica o con mi profesor* muestran entre el 0,3% y 0,5%.

Los gráficos de pastel figuran en el resumen de resultados. Bloque IV

Todos estos resultados, obtenidos del **análisis descriptivo de los datos del cuestionario del alumno** serán relacionados con el nivel de vocabulario que tienen los niños, en cada uno de los cuadernillos del *Test de Conceptos Básicos de Boehm*.

21.2.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DE PADRES

Todos los cuestionarios figuran en el Anexo I.

Este cuestionario se enuncia así: **Cuestionario para contestar el padre/madre o tutor del niño sobre rutinas y hábitos familiares en relación con la narrativa oral.**

Siguiendo la estructura de este cuestionario, primero, se describen los datos de identificación de cada alumno contestados por sus padres, y aparecen agrupados bajo el código I.DIÑ- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO/A y a continuación, los datos de identificación de los propios padres que aparecen con el código I.DIT- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PADRE/MADRE/TUTOR.

Después, se describen los datos sobre hábitos y rutinas familiares en relación a la narrativa oral, que figuran con el código III.HR- CONTENIDOS SOBRE HÁBITOS Y RUTINAS; a continuación, se analizan los datos sobre estrategias que utilizan los padres para establecer la interacción y comunicarse. Estos aparecen con el código III.EI- ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN, y por último, se analizan los datos sobre soportes utilizados por los padres para llevar a cabo las actividades. Estos se identifican con el código II.SOT- SOPORTE HABITUAL.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

I.DIÑ- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO/A

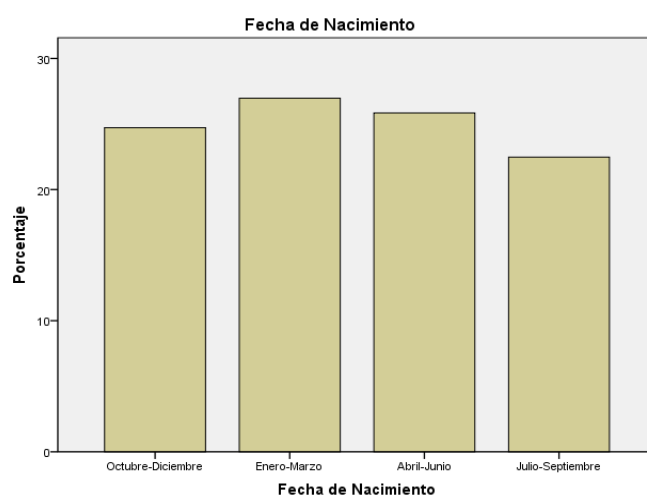
Con respecto a los datos de identificación del niño, se analiza el **trimestre en que ha nacido**, con vistas a poder comparar después con su nivel de vocabulario.

El porcentaje de niños que han nacido *en el primer trimestre* es del 24,7%, en el *segundo trimestre* el 27%, en el *tercer trimestre*, entre abril y junio, el 25,8% y el porcentaje de niños nacidos en el *cuarto trimestre* es del 22,5%. Están muy igualados.

Tabla nº 37: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Fecha de Nacimiento*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Octubre-Diciembre	44	15,9	24,7	24,7
	Enero-Marzo	48	17,3	27,0	51,7
	Abril-Junio	46	16,6	25,8	77,5
	Julio-Septiembre	40	14,4	22,5	100,0
	Total	178	64,3	100,0	
Perdidos	Sistema	99	35,7		
Total		277	100,0		

Figura nº 11



- Cuando se pregunta sobre las semanas de gestación, **curiosamente** el 47,2% de los padres reconoce al bebé como "*prematureo*", y el 52,8% confirma un

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

embarazo a término.

De este 47,2% de prematuridad, el 83,3% están *entre las 37-39 semanas*; el 14,3% *entre 33-37 semanas* y solo un 2,4% indican *menos de 33 semanas de gestación*.

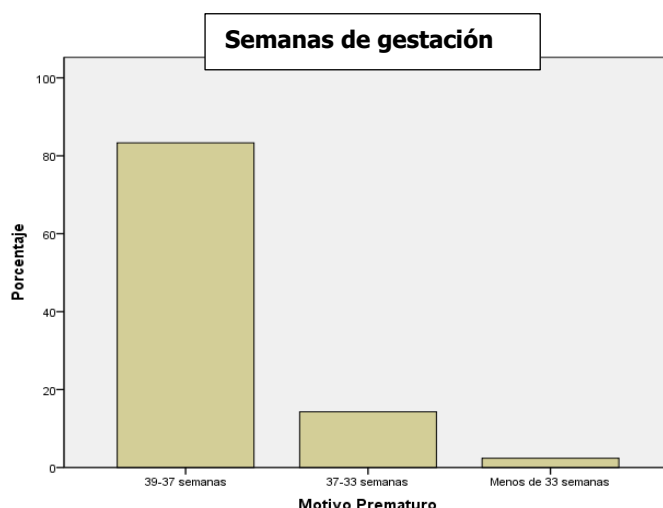


Grafico nº 12

Tabla nº 38: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *semanas de gestación*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	39-37 semanas	70	25,3	83,3	83,3
	37-33 semanas	12	4,3	14,3	97,6
	Menos de 33 semanas	2	,7	2,4	100,0
	Total	84	30,3	100,0	
Perdidos	Sistema	193	69,7		
Total		277	100,0		

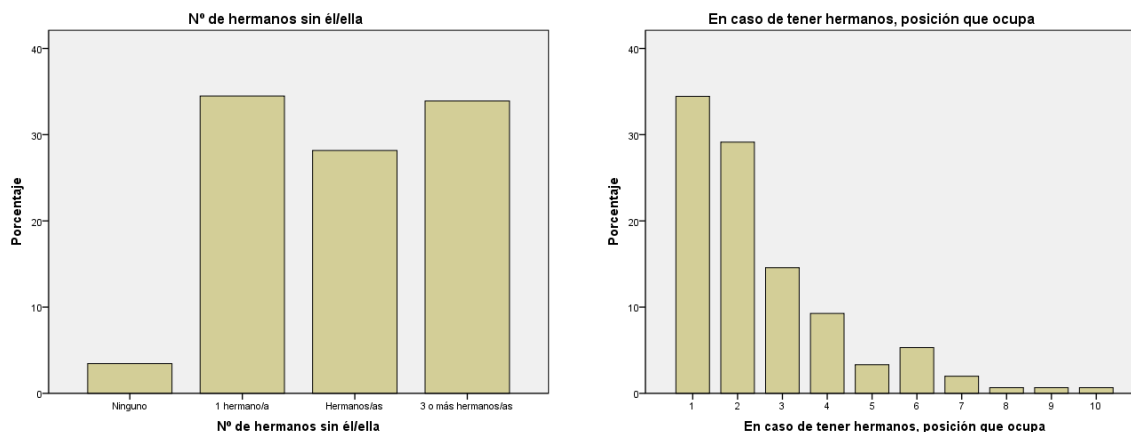
- Con respecto **al número de hermanos**, el 34,5% tiene solo *un hermano*, el 28,2% tiene *dos hermanos* más y casi el 40% tiene *tres o más de tres hermanos*. Solo un 3,4% *no tiene hermanos*.

En caso de tener hermanos se pregunta **la posición que ocupa**, y los datos muestran que en primer lugar hay un 34,4% de niños; en segundo lugar de nacimiento hay un 29,1%; en tercer lugar hay un 14,6%, en cuarto lugar hay 9,3%; en quinto lugar un 3,3%; en sexto lugar hay un 5,3%; un 2,2% en séptimo lugar, y en octavo, noveno y décimo lugar hay un 0,7%.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Gráficos nº 13 y nº 14



- En la siguiente tabla sobre la **edad de inicio de la escolaridad**, el 36,2% indica que comenzó la escolaridad *entre los 2 y los 3 años*; el 31,6% *entre los 12 y los 24 meses*; el 18,1% *entre los 3 y los 4 años* y el 14,1% *antes de los 12 meses*.

Tabla nº 39: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Edad de inicio de la escolaridad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 0-12 meses	25	9,0	14,1	14,1
	Entre 12-24 meses	56	20,2	31,6	45,8
	Entre 2-3 años	64	23,1	36,2	81,9
	Entre 3-4 años	32	11,6	18,1	100,0
	Total	177	63,9	100,0	
Perdidos	Sistema	100	36,1		
Total		277	100,0		

- Sobre la variable **dónde estuvo antes de ir al colegio**, el 40% señala que en *guardería*; un 30,1% estuvo *en casa sin escolarizar* y un 29% en *escuela infantil*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Gráficos nº15 y nº16

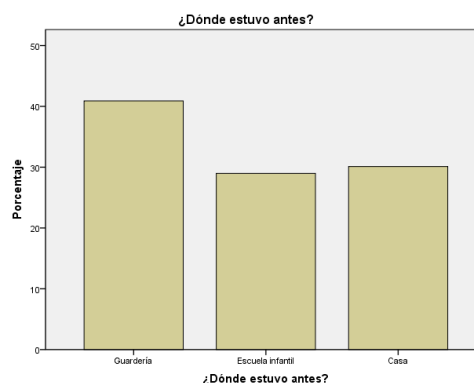
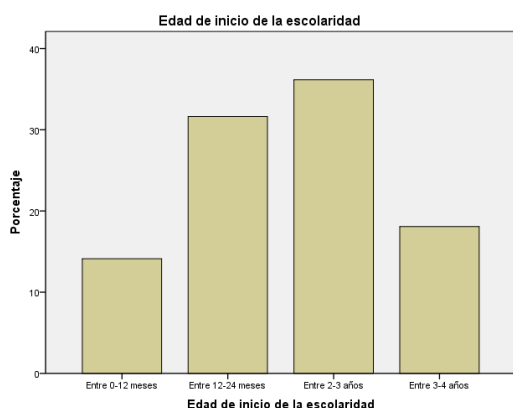


Tabla nº 40: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *¿Dónde estuvo antes?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Guardería	72	26,0	40,9	40,9
	Escuela infantil	51	18,4	29,0	69,9
	Casa	53	19,1	30,1	100,0
	Total	176	63,5	100,0	
Perdidos	Sistema	101	36,5		
Total		277	100,0		

- Cuando se pregunta sobre la **existencia o no de dictamen sobre necesidades educativas especiales NEE**, solo un 1,1% lo confirma y refieren *atención logopédica*.
- Cuando se pregunta a los padres sobre el **desarrollo madurativo** de su hijo, casi el 94% señala que *es ajustado a la normalidad dentro de su grupo de referencia* y solo un 6,1% reconoce que *no lo es*. De este 6,1% (11 casos de 172) se pregunta sobre las **áreas en que no presenta** el desarrollo ajustado a la normalidad.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Los datos que muestra la siguiente tabla son: el área motriz un 27,3%, (3 casos) el área adaptativa un 9,1% (1 caso) y el área comunicativa refleja un 63,6% (7 casos).

**Tabla nº 41: Tabla descriptiva Frecuencias de variable
\$N15_Desarrollo_Areas**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
En qué áreas	En qué áreas No lo presenta: Motriz	3	27,3%	30,0%
No lo presenta ^a	En qué áreas No lo presenta: Comunicativa	7	63,6%	70,0%
	En qué áreas No lo presenta: Adaptativa	1	9,1%	10,0%
Total		11	100,0%	110,0%

Estos resultados describen únicamente los datos obtenidos del cuestionario de padres. En el siguiente epígrafe se lleva a cabo el análisis correlacional de cada una de las variables con el **nivel de vocabulario** que presentan los niños en cada uno de los dos cuadernillos de que consta el test de conceptos básicos Boehm de vocabulario.

I.DIT- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PADRE/MADRE/TUTOR

A continuación se describen con este código los datos agrupados sobre la **identificación de los padres**, es decir, características particulares de estos que se han considerado variables a estudiar.

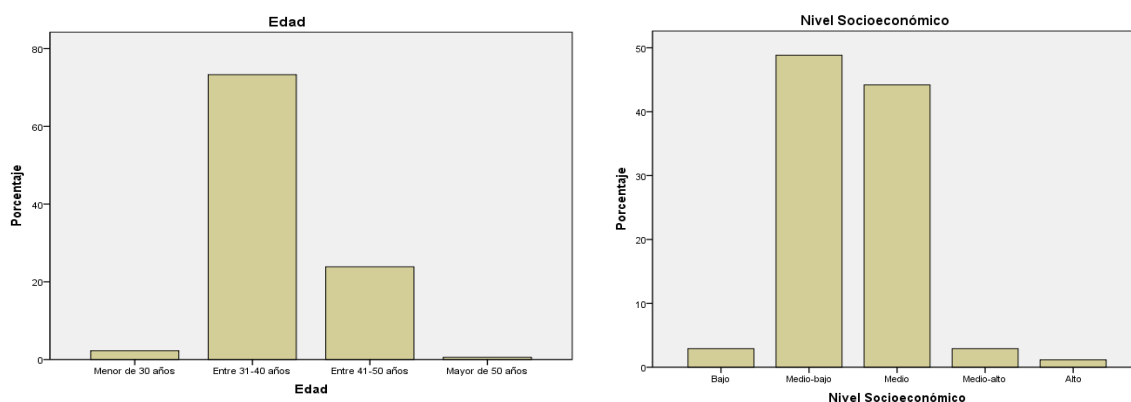
La variable DIT nº1 es **quién pasa más tiempo con el niño/a**, y los resultados indican que en un porcentaje del 79,2% es la *madre*, del 13,7% es *el padre* y del 7,1% *la chica de servicio*.

El **nivel de estudios** de los padres, codificada como DIT nº2, muestra un resultado del 90,3% *superior*, un 6,9% nivel *medio* y 2,9% *básico*.

La **edad de los padres**, codificada como DIT nº3, está en un 73,3% *entre 31-40 años*, un 23,9% *entre 41-50 años*, un 2,3% *menor de 30 años* y un 0,6% *mayor de 50 años*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS



Gráficos nº 17 y nº 18

Sobre el **nivel socioeconómico** de la familia, el siguiente gráfico muestra que el 48,8% pertenece al *nivel medio-bajo*; un 44,2% al *nivel medio*; un 2,9% al *bajo* y el mismo porcentaje al *nivel medio-alto* y un 1,2% pertenecen al *nivel alto*.

Los datos sobre la **localidad del domicilio** indican que casi el 90% viven en Madrid, y el otro 10% está muy repartido en los pueblos que rodean el centro, pero todos en la comunidad de Madrid.

Las tablas con los datos aparecen en el anexo II

A continuación se muestran las tablas y gráficos con los datos obtenidos **sobre hábitos y rutinas familiares en relación a la narrativa oral**, que aparecen agrupados bajo el código III.HR.

III.HR- CONTENIDOS SOBRE HÁBITOS Y RUTINAS

En las tablas siguientes, se muestran los resultados sobre **hábitos y rutinas utilizados por los padres en relación a la narrativa oral**. Los valores que pueden tomar las variables oscilan entre *1=nunca* y *5=siempre*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 42: Tabla de Estadísticos de hábitos y rutinas en padres

		Le cuenta historias a su hijo/a	Mira libros de dibujos con su hijo/a	Le enseña canciones y trabalenguas	Hace imitaciones, dramatizaciones	Juega con él/ella, con sus juguetes	Ve programas infantiles en TV con él/ella	Juega a juegos de ordenador, Ipad con él/ella	Ve películas o videos en ordenador con él/ella	Qué días de la semana hace estas actividades
N	Válidos	147	147	147	144	146	146	147	145	147
	Perdidos	130	130	130	133	131	131	130	132	130
	Media	3,91	3,80	3,29	2,92	3,70	3,32	2,54	2,84	3,16
	Mediana	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	2,00	3,00	4,00
	Moda	5	4	3	3	4	4	1	4	4
	Desv. típ.	,957	,921	1,104	1,048	,964	1,156	1,356	1,378	,941
	Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	4

La moda para "le cuenta historias, cuentos, etc. a su hijo" es 5= siempre; de 4= casi siempre es:

- Mira libros de dibujos, cuentos, comics, etc.
- Juega con él, con sus juguetes
- Ve programas infantiles en la televisión
- Ve películas o vídeos en el ordenador con él/ella

Cuando se analizan los datos de cada uno de los ítems, las Tablas de frecuencia muestran los siguientes resultados:

- Los resultados del análisis descriptivo sobre si **le cuenta cuentos, historias o relatos a su hijo**, indican que el 33,3% de los padres lo hace *siempre* y un 32% *casi siempre*, lo que suma un porcentaje acumulado del 65,3%.

Tabla nº 43: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Le cuenta cuentos, historias o relatos a su hijo/a*

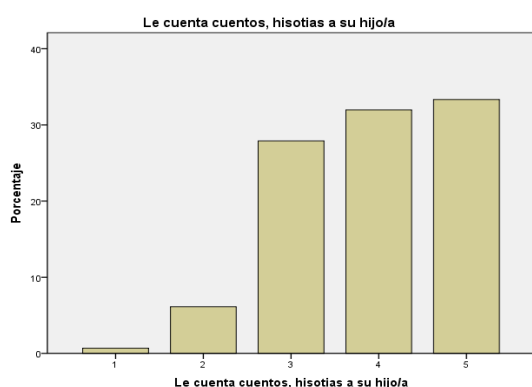
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,4	,7	,7
	2	9	3,2	6,1	6,8
	3	41	14,8	27,9	34,7
	4	47	17,0	32,0	66,7
	5	49	17,7	33,3	100,0
	Total	147	53,1	100,0	
Perdidos	Sistema	130	46,9		
Total		277	100,0		

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

El porcentaje de padres que manifiesta que le cuenta relatos, historias o cuentos a su hijo *a veces* es del 27,9%. Por el contrario, que no lo hace *casi nunca* es un 6,1% y que no lo hace *nunca* un 0,7%.

A continuación se muestran los gráficos nº 19 y nº 20 con los resultados sobre la utilización de la narrativa oral **sin soporte y con soporte**.



En este último gráfico se muestran los resultados del análisis descriptivo de los datos sobre si el padre/madre **mira libros con dibujos, historietas, cuentos o comics con su hijo**, es decir, si utiliza algún tipo de soporte mientras "narra" o como motivo de interacción. El 43,5% de los padres lo hace *casi siempre*, y un 23,1% *siempre*, lo que suma un porcentaje acumulado del 66,6%. El porcentaje de padres que se apoya *a veces* es del 23,8%.

Por el contrario, el porcentaje de padres que no los utiliza *casi nunca* es del 8,8% y que no lo hace *nunca* un 0,7%.

Tabla nº 44: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Mira libros de dibujos, historietas, comics con su hijo/a*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,4	,7	,7
	2	13	4,7	8,8	9,5
	3	35	12,6	23,8	33,3
	4	64	23,1	43,5	76,9
	5	34	12,3	23,1	100,0
	Total	147	53,1	100,0	
Perdidos	Sistema	130	46,9		
Total		277	100,0		

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

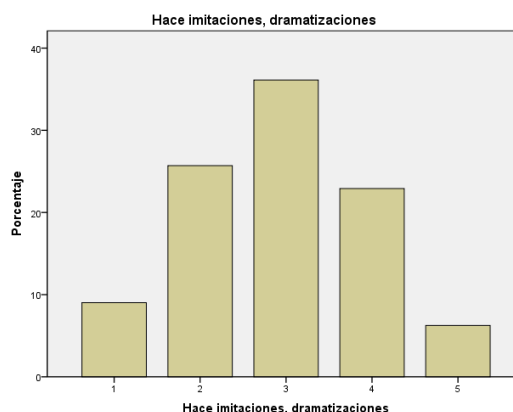
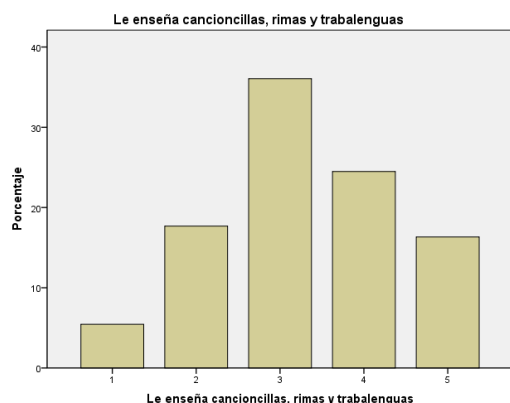
- los resultados del análisis descriptivo sobre si el padre/madre **le enseña cansioncillas, rimas o trabalenguas a su hijo**, indican que el 36,1 % de los padres lo hace *a veces*, un 24,5% *casi siempre*, y un 16,3% siempre, lo que suma un porcentaje acumulado del 76,9%.

Por el contrario, El porcentaje de padres que manifiesta que no lo hace *casi nunca* sube con respecto a otras actividades a un 17,7% y que no lo hace *nunca* a un 5,4%.

Tabla nº 45: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Le enseña cansioncillas, rimas y trabalenguas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	2,9	5,4	5,4
	2	26	9,4	17,7	23,1
	3	53	19,1	36,1	59,2
	4	36	13,0	24,5	83,7
	5	24	8,7	16,3	100,0
	Total	147	53,1	100,0	
Perdidos	Sistema	130	46,9		
Total		277	100,0		

A continuación se muestran los gráficos con los resultados de la utilización de otro tipo de soporte (auditivo/visual) como apoyo por parte de los padres: por un lado, de cansioncillas, rimas, trabalenguas, etc. que suelen tener ritmo y/o melodía, y por otro lado, la utilización de un tipo de soporte con movimiento, como son los juegos de dramatizaciones, imitaciones, etc. Gráficos nº 21 y nº 22



BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

- Los datos que se presentan en la siguiente tabla indican que en el caso de las **imitaciones, dramatizaciones o representaciones**, el 36,1 % de los padres lo hace *a veces*, un 22,9% *casi siempre*, y un 6,3% *siempre*, lo que suma un porcentaje acumulado del 64,3%. La suma es inferior a la utilización de cancioncillas, rimas, trabalenguas, etc.

Tabla nº 46 : Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Hace imitaciones, dramatizaciones*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	4,7	9,0	9,0
	2	37	13,4	25,7	34,7
	3	52	18,8	36,1	70,8
	4	33	11,9	22,9	93,8
	5	9	3,2	6,3	100,0
	Total	144	52,0	100,0	
Perdidos	Sistema	133	48,0		
Total		277	100,0		

Por el contrario, El porcentaje de padres que manifiesta que no lo hace *casi nunca* sube con respecto a otras actividades a un 25,7% y que no lo hace *nunca* también sube a un 9%.

- los resultados del análisis descriptivo sobre si el padre/madre **juega con su hijo**, con sus juguetes, indican que el 21,2% de los padres lo hace *siempre* y un 39,7% *casi siempre*, lo que suma un porcentaje acumulado del 60,9%.

El porcentaje de padres que manifiesta que juega con su hijo *a veces* es del 28,8%. Por el contrario, que no lo hace *casi nunca* es un 8,2% y que no lo hace *nunca* sube a un 2,1%.

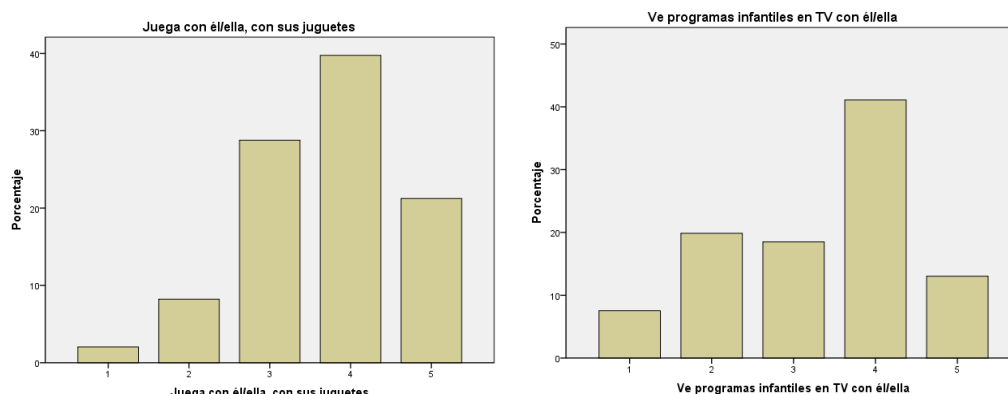
BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 47: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Juega con él/ella, con sus juguetes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	1,1	2,1	2,1
	2	12	4,3	8,2	10,3
	3	42	15,2	28,8	39,0
	4	58	20,9	39,7	78,8
	5	31	11,2	21,2	100,0
	Total	146	52,7	100,0	
Perdidos	Sistema	131	47,3		
Total		277	100,0		

A continuación se muestran las figuras nº 23 y nº 24 que representan los datos referentes a la variable *los padres juegan con sus hijos y los padres ven programas infantiles con sus hijos*, respectivamente. Gráficos



- los resultados del análisis descriptivo sobre si el padre/madre **ve programas infantiles con su hijo**, en la televisión, indican que el 13% de los padres lo hace *siempre* y un 41,1% *casi siempre*, lo que suma un porcentaje acumulado del 54%.

El porcentaje de padres que manifiesta que ve programas infantiles con su hijo *a veces* es del 18,5%, que no lo hace *casi nunca* **sube al** 19,9% y que no lo hace *nunca* sube a un 7,5%.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 48: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Ve programas infantiles en TV con él/ella*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	4,0	7,5	7,5
	2	29	10,5	19,9	27,4
	3	27	9,7	18,5	45,9
	4	60	21,7	41,1	87,0
	5	19	6,9	13,0	100,0
	Total	146	52,7	100,0	
Perdidos	Sistema	131	47,3		
Total		277	100,0		

- los resultados del análisis descriptivo sobre si el padre/madre **juega a juegos de ordenador, Ipad, teléfono, etc. con su hijo**, indican que solo el 10,2% de los padres lo hace *siempre* y un 17,7% *casi siempre*.

El porcentaje de padres que manifiesta que juega al ordenador, Ipad o teléfono con su hijo *a veces* es del 18,4%, que no lo hace *casi nunca* **sube al** 23,1% y que no lo hace *nunca* **sube** a un 30,6% lo que suma un porcentaje acumulado del 53,7%.

Tabla nº 49: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Juega a juegos de ordenador, Ipad, teléfono, etc. con él/ella*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	45	16,2	30,6	30,6
	2	34	12,3	23,1	53,7
	3	27	9,7	18,4	72,1
	4	26	9,4	17,7	89,8
	5	15	5,4	10,2	100,0
	Total	147	53,1	100,0	
Perdidos	Sistema	130	46,9		
Total		277	100,0		

- los resultados del análisis descriptivo sobre si el padre/madre **ve películas o videos en el ordenador, Ipad, teléfono, etc. con su hijo**, indican que solo el 13,1% de los padres lo hace *siempre* y un 26,2% *casi siempre*.

El porcentaje de padres que manifiesta que **ve películas o videos en el ordenador,**

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

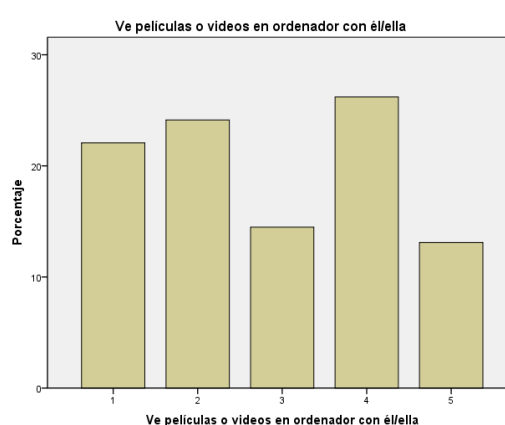
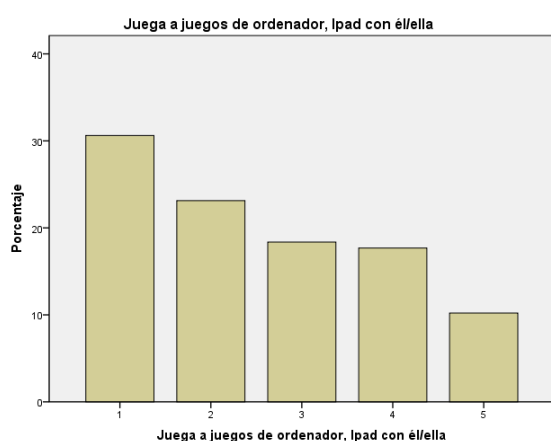
RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Ipad o teléfono con su hijo *a veces* es del 14,5%, que no lo hace *casi nunca* **sube al** 24,1% y que no lo hace *nunca* **sube** a un 22,1% lo que suma un porcentaje acumulado del 46,2%.

Tabla nº 50: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Ve películas o videos en ordenador, Ipad, etc. con él/ella*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	32	11,6	22,1	22,1
	2	35	12,6	24,1	46,2
	3	21	7,6	14,5	60,7
	4	38	13,7	26,2	86,9
	5	19	6,9	13,1	100,0
	Total	145	52,3	100,0	
Perdidos	Sistema	132	47,7		
Total		277	100,0		

A continuación se muestran los gráficos nº 25 y nº 26 que representan los datos referentes a la variable *los padres juegan al ordenador, Ipad, etc. con sus hijos*, y los padres *ven películas o videos en el ordenador, Ipad, etc. con sus hijos*, respectivamente.

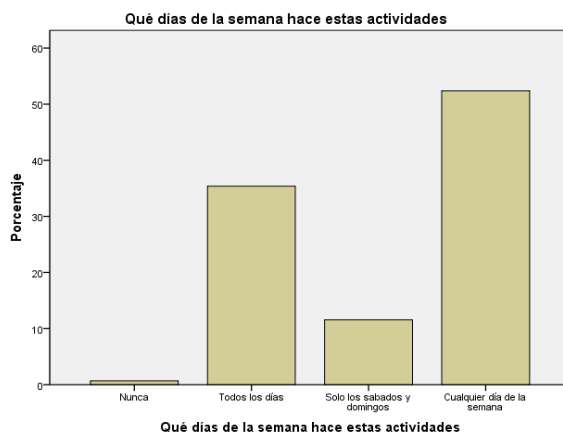


BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Cuando se pregunta sobre la **frecuencia semanal con que realizan este tipo de actividades**, los resultados indican que el 52,4% manifiestan que *cualquier día de la semana*, un 35,4% *todos los días*, un 11,6% *solo los sábados y domingos* y solo un 0,7% contesta *nunca*.

El siguiente gráfico nº 27 muestra estos resultados.



Cuando se pregunta sobre el horario o momentos del día en que se realizan estas actividades, los padres contestan en un porcentaje del 40,4% *por la tarde*, un 30,6% *antes de dormir*, un 19,6% *cuando surge*, sin tiempo definido, un 6% *por la mañana* y un 3,4% *mientras come*.

Todas las tablas figuran en el Anexo II.

III.EI- ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN

A continuación se analizan los datos aportados por los padres sobre las **estrategias de interacción que utiliza el niño para comunicarse en su entorno**. Los valores que pueden tomar las variables oscilan entre *1=nunca* y *5= siempre*.

```
FRECUENCIES VARIABLES=Estrategias_1 Estrategias_2 Estrategias_3 Estrategias_4 Estrategias_5
Estrategias_6_1 Estrategias_7 Estrategias_8_1 Estrategias_9 Estrategias_10
/STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE
/BARChart PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.
```

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 51: Estadísticos de contraste de estrategias de interacción

		Participa en actividad es de tipo oral (conversación respuest as, etc.)	Usa "muletillas" (vale, guay, ok, etc.) pausas repetidas y rodeos para expresarse	Usa onomatopeyas para expresarse	Usa expresiones gestuales	Utiliza o participa en algún programa de atención	Participa en algún programa específico de estimulación del lenguaje con el niño	Le resulta fácil hacerse entender por el niño/a	Le resulta fácil mantener la atención del niño/a
N	Válidos	147	147	145	146	137	139	147	147
	Perdidos	130	130	132	131	140	138	130	130
Media		4,48	2,89	2,41	3,49	1,10	1,17	4,67	4,13
Mediana		5,00	3,00	2,00	4,00	1,00	1,00	5,00	4,00
Moda		5	2	1	4	1	1	5	4
Desv. típ.		,814	1,293	1,199	1,146	,504	,718	,645	,813
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	2
Máximo		5	5	5	5	5	5	5	5

La moda para las variable (1) *participa en actividades de tipo oral (conversaciones, respuestas, etc.)* es =5, al igual que para (7) *le resulta fácil hacerse entender por el niño/a*.

Para las variables (4) *usa expresiones gestuales* y (8) *le resulta fácil mantener la atención de su hijo*, la moda es 4= *casi siempre*.

Para las variables (3) *usa onomatopeyas para expresarse*, (5) *utiliza o participa en algún programa de atención o (6) específico de estimulación del lenguaje* la moda es 1=*nunca*. Solo 8 casos participan en algún programa específico. Este aparece reflejado en las tablas como estrategias 6-1 y estrategias 8-1 cuando se pregunta sobre ello.

Comenzamos con el análisis de los datos sobre las variables cuya **moda** es 5= *siempre* y 4= *casi siempre* referidos a **actitudes y estrategias** que utiliza el adulto con el niño: variables (7) y (8).

- los resultados del análisis descriptivo sobre si **al adulto le resulta fácil hacerse entender por el niño/a**, indican que el 73,5% le ocurre *siempre* y un 21,8% *casi siempre*, lo que suma un porcentaje acumulado del 94,3%.

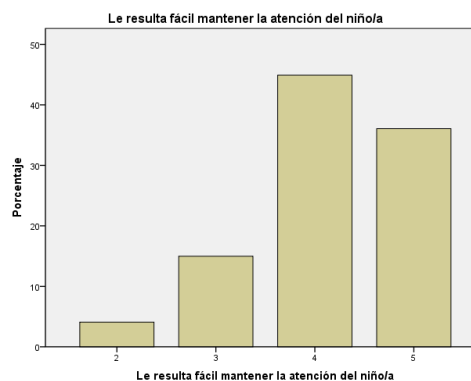
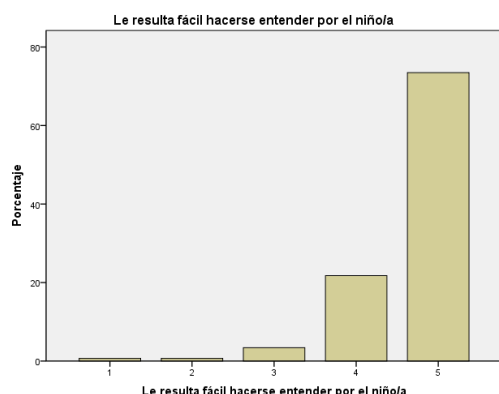
BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

El porcentaje de padres que manifiesta que es *a veces* es del 3,4%, que no le ocurre *casi nunca* **desciende** hasta el 0,7%, mismo porcentaje que reconoce que *nunca*.

- Cuando se analizan los datos sobre si **al adulto le resulta fácil mantener la atención de su hijo/a**, los resultados muestran que el 36,1% lo hace *siempre con facilidad*, un 44.9% *casi siempre*, y un 15% contesta que *a veces*, lo que suma un porcentaje acumulado del 96%. Es decir, solo un porcentaje de padres de 4% manifiesta que no lo consigue *casi nunca*; no hay ningún caso en que se marque la opción *nunca*.

Los siguientes gráficos de barras nº 28 y nº 29 muestran de forma clara los resultados del análisis de ambas variables (7) y (8) sobre actitudes y estrategias que utiliza el adulto y cuya moda es 4 ó 5= *siempre*



Las tablas para cualquier consulta aparecen en el anexo II.

A continuación se muestran los resultados del análisis de los datos sobre las variables cuya moda es 5= *siempre* y 4= *casi siempre* referidos a actitudes y estrategias que utiliza el niño según sus padres: variables (1) y (4).

- los resultados del análisis descriptivo sobre si **el niño participa en actividades de tipo oral**, indican que el 63,3% lo hace *siempre* y un 25,2% *casi siempre*, lo que suma un porcentaje acumulado del 88,5%.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

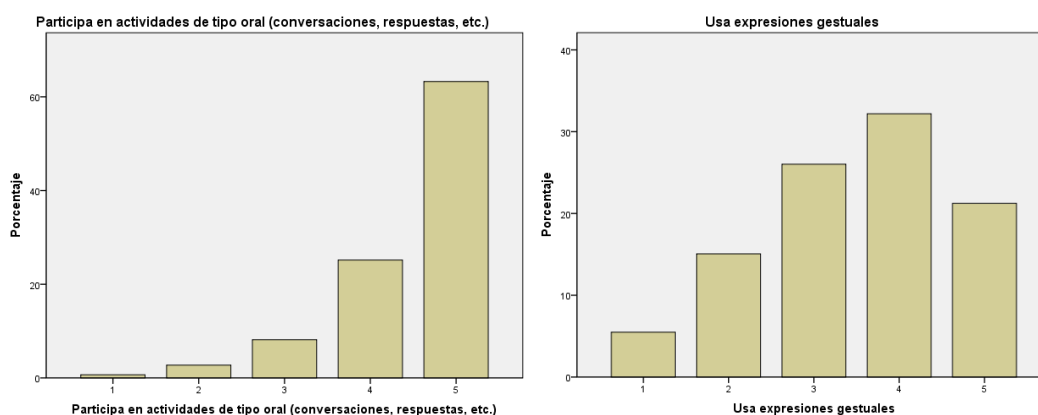
RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

El porcentaje de padres que manifiesta que su hijo lo hace *a veces* es del 8,2%, que no lo hace *casi nunca* es de 2,7% y que no lo hace *nunca* **baja** a un 0,7%.

- sobre si **el niño/a utiliza expresiones gestuales como apoyo**, indican que el 21,2% lo hace *siempre*, y un 32,2% *casi siempre*, y un 26% contesta que *a veces*, lo que suma un porcentaje acumulado del 79,4%. Es decir, casi un 80% de los niños de 4 años utiliza **generalmente** el apoyo gestual en sus expresiones para hacerse entender.

El porcentaje de padres que manifiesta que su hijo/a no lo hace *casi nunca* **desciende** hasta el 15,1%, y solo un 5,5% reconoce que *nunca* utiliza apoyo gestual en sus expresiones.

Los siguientes gráficos de barras nº 30 y nº 31 muestran de forma clara los resultados del análisis de ambas variables sobre actitudes y estrategias que utiliza el niño y cuya moda es 4= *casi siempre* ó 5= *siempre*



Para las variables (2) *usa muletillas, pausas repetidas y rodeos*, y (3) *usa onomatopeyas*, la moda es 2= *casi nunca* o 1=*nunca* respectivamente.

Lo mismo ocurre con la *participación por parte del niño en algún programa de estimulación del lenguaje o de atención* (5) y (6).

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

El análisis de los datos muestra los siguientes resultados:

- sobre si **el niño/a utiliza "muletillas" (vale, guay, ok, etc.) pausas repetidas y rodeos como apoyo para expresarse**, indican que casi el 28% no lo hace *casi nunca*, un 15,6% *nunca*, y un 22,4% contesta que *a veces*, lo que suma un porcentaje acumulado del 66%.

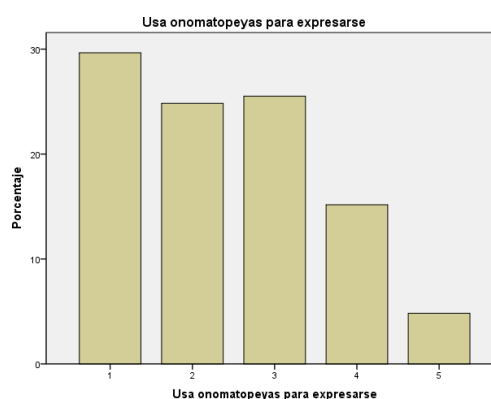
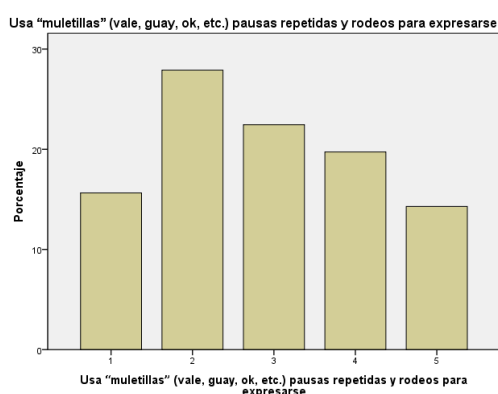
Por el contrario, el porcentaje de padres que manifiesta que su hijo/a lo hace *casi siempre* es del 19,7%, y un 14,3% reconoce que *siempre* utiliza este tipo de apoyos en sus expresiones.

En este caso los porcentajes están más repartidos.

- Siguiendo con el análisis de los datos sobre otros recursos utilizados por el niño como apoyo a sus expresiones, vemos que los resultados muestran con respecto **al uso de onomatopeyas**, que el 29,7% no los utilizan *nunca*, un 24,8% *casi nunca* y un 25,5% *a veces*, lo que hace un acumulado del 80%.

Por el contrario, un 15,2% de los padres reconocen que sus hijos utilizan onomatopeyas *casi siempre* y un 4,8% lo hacen *siempre*.

Las figuras nº 32 y nº 33 muestran claramente estos resultados.



BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

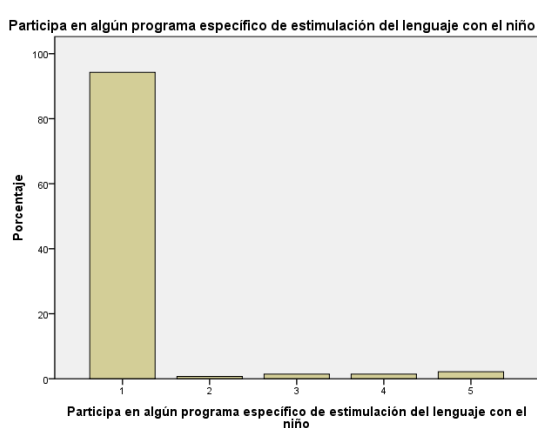
- Cuando se pregunta sobre su **participación en algún programa de atención (5) o específico de estimulación del lenguaje (6)** los resultados son los siguientes:

Casi un 95% de los padres indica que no participa ni utiliza ningún programa de atención *nunca*. Un 2,2% admite que *casi nunca* y un 1,5% *a veces*, lo que hace un **total acumulativo del 98,5%**. El porcentaje restante de 1,5% se reparte por igual entre *casi siempre* y *siempre*.

- **Los resultados con respecto a un programa de estimulación del lenguaje** muestran que un 94,2% de los padres indica que no participa ni utiliza ningún programa de estimulación del lenguaje *nunca*.

Del otro 5,8% restante, un 0,7% admite que *casi nunca* lo utiliza, un 1,4% *a veces*, un 1,4% *casi siempre* y un 2,2% (3 casos) lo utiliza *siempre*.

Los siguientes gráficos nº 34 y nº 35 muestran claramente estos resultados.



- Las respuestas a la pregunta abierta que se formula a los padres sobre **cuáles son los programas que utilizan** o en los que participan son: los juegos de familia, libros de lectura, ir a las sesiones del logopeda o del psicopedagogo del colegio, Pipo, repetir los cuentos o teatro.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Todas ellas figuran en la siguiente tabla:

Tabla nº 52: tabla *Participa en algún programa específico de estimulación del lenguaje con el niño. ¿Cuál?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	juegos en familia	1	,4	12,5	12,5
	libros de lectura	1	,4	12,5	25,0
	Logopeda hace un año	1	,4	12,5	37,5
	pipo	1	,4	12,5	50,0
	Psicopedagoga del colegio	1	,4	12,5	62,5
	repetir los cuentos	1	,4	12,5	75,0
	Sesiones de logopeda	1	,4	12,5	87,5
	teatro	1	,4	12,5	100,0
	Total	8	2,9	100,0	
Perdidos	9	269	97,1		
Total		277	100,0		

II.SOT- SOPORTE HABITUAL

Con respecto al **soporte habitual** utilizado por los padres para interactuar comunicativamente con sus hijos, analizamos los datos de las variables según el orden que sigue el cuestionario, cuya tabla aparece a continuación.

Esta tabla muestra los resultados sobre la media, mediana y moda de los valores que han elegido **los padres para cada uno de los soportes de narrativa oral**.

Tabla nº 53: Tabla de Estadísticos de contraste de hábitos y rutinas

	Cuentos narrados, historias contadas	Libros de cuentos, Tebeos, Comics	Dibujos, fotografías, folletos, posters y carteles	Películas infantiles TV/ DVD	Sus juguetes	Juegos reglados	Videos o CD de canciones infantiles en nuevas tecnologías	Juegos interactivos (Ipad, ordenador, teléfono, Tablet, videoconsola DS)	Algún material de estimulación del lenguaje (vocabulario)
N Válidos	175	174	172	175	174	169	171	174	140
Perdidos	102	103	105	102	103	108	106	103	137
Media	3,62	4,03	3,11	3,66	4,22	3,18	3,40	2,78	1,57
Mediana	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	1,00
Moda	4	4	3	4	5	3	3ª	2	1
Desv. típ.	1,080	,909	1,121	,980	,866	1,153	1,060	1,272	1,067
Mínimo	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Estos mismos soportes fueron analizados en el cuestionario del profesor. Todas las tablas aparecen en el **Anexo II**.

En el análisis descriptivo de los datos obtenidos sobre los **soportes de la narrativa oral**, utilizados a diario en el contexto familiar, donde los valores de cada una de las variables oscilan entre 1= *nunca* hasta 5= *siempre*, Anexo II muestran lo siguiente:

- con respecto **al uso de cuentos narrados o historias contadas**, el 32% de los padres lo hace *casi siempre* (10,5% los profesores), un 24,6% *siempre* (78,6% de los profesores) y un 27,4% *a veces* (un 10,9% de los profesores), lo que hace un **acumulado del 84%**, (100% en los profesores, ya que no hay ninguno que diga *casi nunca* o *nunca*).

Por el contrario, un 13,1% de los padres reconocen que no narran historias, ni cuentos *casi nunca* y un 2,9% no lo hacen *nunca*.

- Cuando igualmente se pregunta a padres sobre el **soporte con apoyo visual** a través de libros de cuentos, tebeos o comics, los datos muestran que es el 33,9% (59,4% los profesores) los que lo utilizan *siempre*, un 42,5% (29,3% los profesores) *casi siempre* y *a veces* un 17,2% (11,2% los profesores). Estos porcentajes suman un acumulado de 93,6% (100% en los profesores, ya que ningún profesor contesta *nunca* o *casi nunca*).

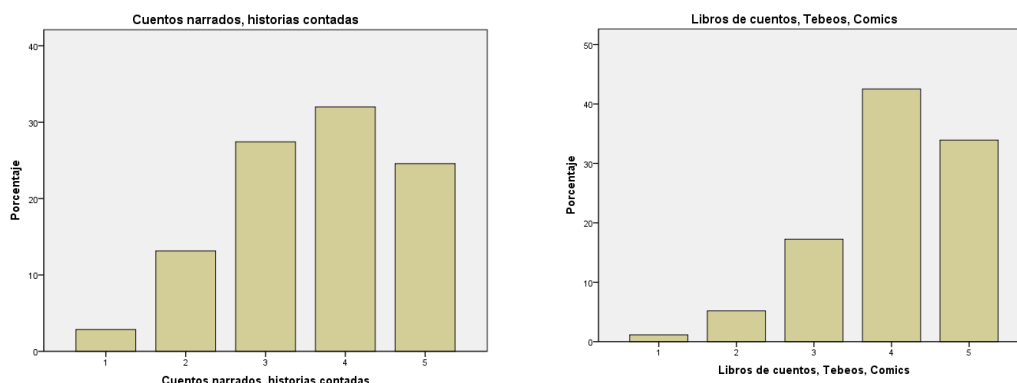
Sin embargo, un 5,2% de los padres reconoce que no los utiliza *casi nunca* y un 1,1% dice no utilizarlos *nunca*.

En las siguientes figuras nº 36 y nº 37 se muestran los datos obtenidos con respecto a la utilización por parte de los padres de **narrativa oral con y sin soporte visual**.

Las tablas aparecen en el Anexo II.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS



Siguiendo con los soportes o recursos utilizados habitualmente por los padres, **como apoyo a sus interacciones comunicativas**, analizamos primero los resultados **cuando el soporte es auditivo** por parte de los padres y se completa **con el visual** con la utilización de las láminas o dibujo, fotografías, etc. vemos que los resultados son los siguientes:

- sobre la utilización de fotografías, posters, folletos o carteles, los datos muestran que el 22,7% reconoce que *casi nunca* los utilizan, y el 7,6% marca *nunca*, lo que suma un acumulativo del 30,2%. Sin embargo, **todos** los profesores los utilizan, ya que ninguno contesta a veces, *nunca o casi nunca*.

Un 33,1% de padres contesta que *a veces*; un 24,4% *casi siempre* (más del 50% los profesores) y el 12,2% de los padres utiliza *siempre* fotografías, dibujos, folletos, posters, etc. como soporte visual a sus interacciones (los profesores el otro 50%).

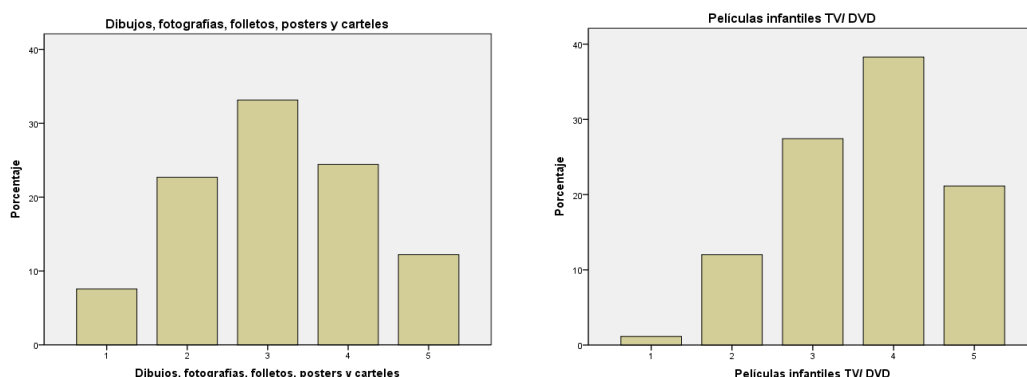
- Cuando se pregunta sobre la utilización de películas o reportajes, documentales, en televisión o DVD, **el soporte auditivo y visual lo aporta el propio recurso**, los datos muestran que un 21,1% de los padres los utiliza *siempre* (0% los profesores); un 38,3% contesta *casi siempre* (11,2% los profesores) y un 27,4% contesta *a veces* (21,4% los profesores) lo que suma un acumulativo del 86,8%.

El porcentaje de padres que contestan que no los utilizan *casi nunca* es del 12% (más del 67% de los profesores) y un 1,1% de los padres responde *nunca*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Sin embargo **todos** los profesores los utilizan en mayor o menor medida, de tal forma que aunque admiten que *casi nunca lo utilizan*, ningún profesor marca las opciones *nunca* ni *siempre*. Los padres sí lo hacen.



Los gráficos nº 38 y nº 39 muestran los resultados de los porcentajes sobre la utilización por parte de los padres de estos tipos de soportes.

- Sobre la utilización de juegos reglados y juguetes, los datos muestran que tanto los padres como los profesores los utilizan diariamente. Un 27,8% de los padres utiliza *casi siempre* **juegos reglados** (67,8% los profesores), un 30,2% dice que *a veces* (21,4% los profesores) y un 13,6% dice que *siempre* (11% los profesores).

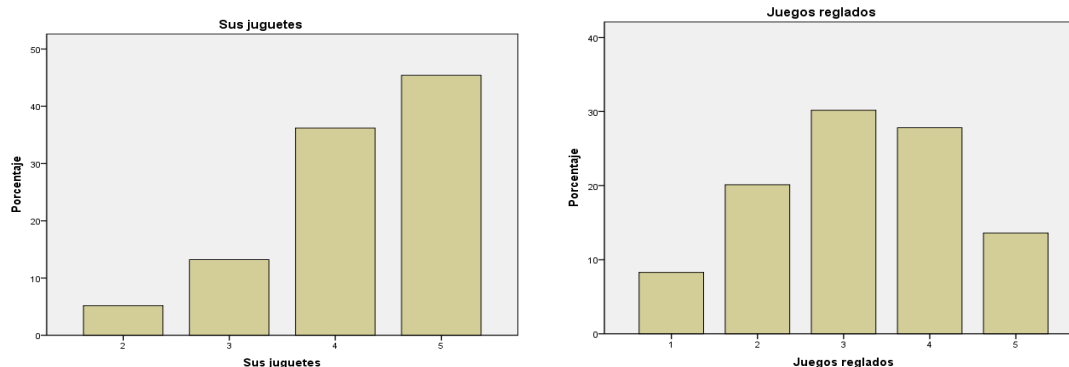
Mientras que ningún profesor marcó *casi nunca* o *nunca*, el 20,1% de los padres admite que *casi nunca* y un 8,3% no los utiliza *nunca*, lo que suma un acumulativo del 28,4%.

Con respecto a la utilización **de juguetes**, todos los padres los utilizan en mayor o menor medida, puesto que ninguno marca la opción *nunca* (7,2% los profesores), un 5,2% *casi nunca*; un 13,2% *a veces* (37% los profesores); un 36,2% marca *casi siempre* (12,7% los profesores), y un 45,4% de padres admite utilizar juguetes *siempre* (43,1% en el caso de los profesores en sus aulas).

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

A continuación se muestran los gráficos nº 40 y nº 41 con los resultados de los porcentajes sobre la utilización por parte de los padres de estos tipos de soportes, **juegos reglados y juguetes**.



- Cuando se pregunta sobre la utilización como soporte de CD o videos con canciones con nuevas tecnologías, los datos muestran que **no todos** los padres los utilizan, puesto que hay un 5,3% que reconoce que no lo hace *nunca* y un 12,9% *casi nunca*.

Sin embargo, el 33,3% admite que *a veces* (43% los profesores), el 33,3% contesta que *casi siempre lo utilizan* (19,9% los profesores) y el 15,2% de los padres contesta que *siempre* utilizan con sus hijos videos o CD con canciones, en el ordenador, teléfono, Ipad, etc. (curiosamente un 37% en el caso de los profesores).

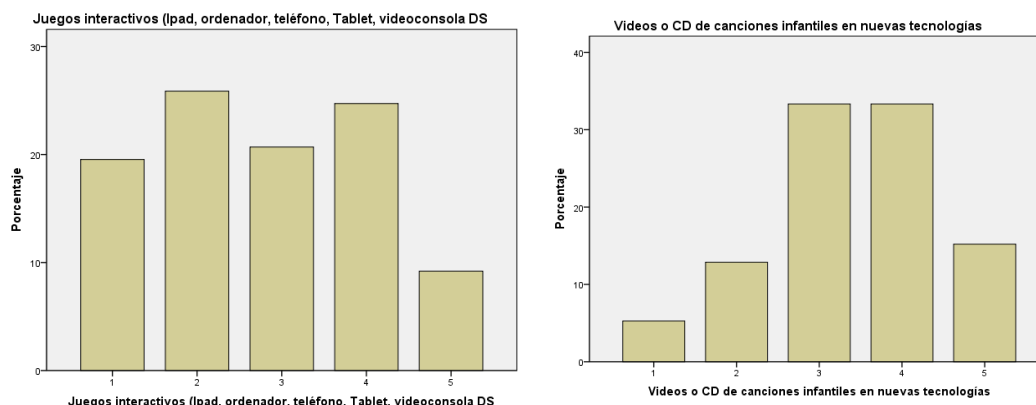
- Cuando se pregunta sobre la utilización como soporte de juegos interactivos con nuevas tecnologías, Tablet, ordenador, videoconsolas, etc. los datos muestran que **no todos** los padres (ni profesores) los utilizan, de tal forma que un 19,5% admite que *nunca* utiliza juegos con nuevas tecnologías (35,1% los profesores) y casi un 26% contesta que *casi nunca* los utiliza (10,5% los profesores), lo que suma un porcentaje acumulativo del 45,4%.

El porcentaje de los padres que contesta *a veces* es 20,7% (21,4% los profesores), el 24,7% admite que *casi siempre* (22,1% los profesores) y un 9,2% de padres contesta que *siempre* utiliza actividades o juegos con nuevas tecnologías (un 10,9% en el caso de los profesores).

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Las tablas con los datos pueden ser consultadas en el Anexo II.



Los gráficos nº 42 y nº 43 muestran los resultados en cuanto a la utilización por los padres de nuevas tecnologías (Ipad, ordenador, teléfono, Tablet, videoconsola DS, etc.) diferenciando entre videos y canciones y juegos interactivos.

- Cuando se pregunta sobre la utilización como soporte de algún material específico para la estimulación del vocabulario los datos muestran que no todos los padres los utilizan, es más, un **72,1% admite que nunca lo utiliza** y casi un 10,7% contesta que *casi nunca*, lo que suma un porcentaje acumulativo del 82,9%. **Ello puede ser debido a que el adulto no reconoce cualquier recurso como material válido, posible, para la estimulación del lenguaje oral y concretamente del vocabulario.**

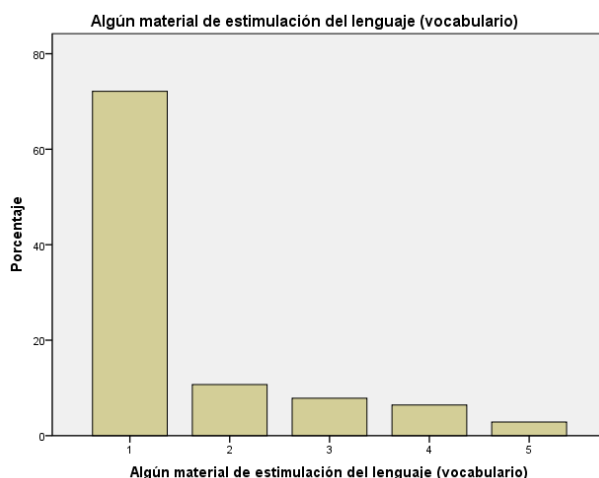
El porcentaje de los padres que contesta *a veces* baja a 7,9%, el 6,4% admite que *casi siempre* y **solo** un 2,9% de padres contesta que *siempre* utiliza un material específico para estimular el vocabulario.

El grafico nº 44 muestra estos resultados.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Figura 44



Las respuestas a la pregunta sobre *cuál sería el material utilizado para la estimulación del vocabulario* en aquellos padres que dicen utilizarlo son muy variadas aunque curiosamente se repiten. Estas son:

- Alfabetos ilustrados, cartas, cromos, películas, libros
- Cuentos de su hermana, escribir palabras
- fichas del colegio, fichas y letras, *homeschooling*
- iniciales, Juegos de letras interactivos, Juegos de mesa en inglés, Juegos de palabras, imágenes y pegatinas, Juegos didácticos
- juegos en el coche, veo veo, lectura, libro para aprender a leer, *letrilandia*
- Música (instrumento), PIPO
- pizarra y letras, pizarra y puzles, vocabulario

Las tablas de frecuencias y porcentajes sobre estos datos aparecen en el Anexo II

Cuando se pregunta a los padres **¿Cuál es el juguete preferido de su hijo?**

La respuesta es muy variada y curiosamente se repiten muchas de ellas, aunque enunciadas de otra manera. El sistema las recoge tal y como aparecen respondidas por los padres, por eso unas están escritas con mayúsculas o minúsculas, etc. Están ordenadas alfabéticamente.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Cuadro nº 64: Respuestas a la pregunta formulada a los padres sobre el juguete preferido de su hijo/a

<ul style="list-style-type: none"> - animales de peluche (pony) - animales y dinisaurios - avión de corcho - Balón - balón, cromos - Batmany Spiderman - bebes - bebés gemelos - bebes y muñecas - bebes, peluches - bebes,pintar - bici, balon - blancanieves - bolsos - caja de pinturas y cocinita - camiones, herramientas - Capitan america - Capitan américa, Iphone de papa - casa de muñecas - Casa de Pin y Pon - clicks famobil - clics de famobil - clics de playmovil - coche - coche y pelota - coche, playmovil - Coches - Coches de cars - coches en miniatura - coches o piezas de montar - coches pequeños y animales de juguete - coches y animales - Coches y motos - coches y rampas - coches, espadas, pistolas - coches, wii - cocinitas, muñecas, ipad - construcciones - cosas pequeñas, animales, - cuentos y disfraces - disfraces - disfraces, bolsos y monederos - disfraz, Ipad - escondite y levantar parejas - espada - espadas y lanzas 	<ul style="list-style-type: none"> - memory puzzle - moto y caja de herramientas - muñeca - muñeca y cacharritos - muñecas - Muñecas - muñecas y accesorios - muñecas y ipad - muñecas, pinturas, bici - muñeco - muñeco de boody y spiderman - muñeco de spiderman y coche de rayo macqueen - muñeco de trapo - muñecos - muñecos playmobil - muñecos, cocinita y pizarra - muñecos,oso - nanci, memory - nenuco, conejo de peluche - ninguno - ninguno en concreto - no tiene - ordenador infantil - oso teddy, médicos - pelota - peluches - peonzas y pelotas - Perito con el que duerme - perro de peluche y mantita - perro interactivo - pintar, puzzles - pinturas y papel - pinturas, cuadernos - pistas de coches o trenes - pizarra - pizarra magnética, móvil de juguete, muñecas y coci - pizarra memory y puzzles - Plasti y clics de famobil - plasti y pinturas - Play y bici - playmobil - Playmobil - playmobil,balón - Puzzles - puzzles, muñecas pequeñas
---	--

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

<ul style="list-style-type: none">- Familias, muñecos- futbol- gormitis- Gormitis- ipad- Ipad- isla del tesoro- juegos en familia, grupo- jugar con casitas de muñecos- lapices de colores y muñecos- Lego, angry birds- maleta- maletín, carritos de médico, bits de aprendizaje- maquillaje	<ul style="list-style-type: none">- puzzles, wii y balon- puzzles,ipad,wii- puzzles,muñecos- radio- Rayo MacQueen, Spiderman- soldados,caballos- Spiderman- su muñeco, ordenador infantil, DS- su osito azul- Tablet- teléfono- trenes y camiones
--	--

Todos estos resultados, obtenidos del análisis descriptivo de datos del cuestionario de padres serán relacionados con el nivel de vocabulario que tienen los niños, en cada uno de los cuadernillos del *Test de Conceptos Básicos de Boehm*.

21.2.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DEL PROFESOR

Siguiendo la estructura del cuestionario, primero se describen los datos de identificación de cada alumno contestados por su profesor, y a continuación, los ***datos de identificación del propio profesor***.

Después, se describen los datos sobre **recursos metodológicos empleados en el aula** habitualmente (soporte de narrativa oral) y por último, la hipótesis específica 4 nos lleva a analizar las **conductas comunicativas** que presentan los alumnos.

Sobre los datos del niño, se analiza la variable nº 14 que corresponde a *si el alumno tiene un desarrollo madurativo ajustado a su edad*, y en caso negativo, el profesor debe señalar *el área desajustada*, variable nº 15.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

I.DIÑ- *¿Presenta un desarrollo madurativo ajustado a la normalidad dentro de su grupo de referencia?* Valores: si/no

Los datos indican que el porcentaje referido a las áreas **no** ajustadas es de un **63% en el caso del área comunicativa**, de un 11,6% en las áreas motriz y personal/social, de un 8,7% en la cognitiva y de un 4,3% en la adaptativa.

Tabla nº 54: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *¿Presenta un desarrollo madurativo ajustado a la normalidad dentro de su grupo de referencia?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	51	18,4	20,2	20,2
	Sí	201	72,6	79,8	100,0
	Total	252	91,0	100,0	
Perdidos	Sistema	25	9,0		
Total		277	100,0		

Los datos muestran que según su profesor, casi un 80% de los niños presenta un desarrollo madurativo ajustado para su edad, mientras que **más del 20%** (69 niños) no lo presenta en alguna o varias áreas.

Cuando se analiza la variable nº 15 sobre las **áreas en que no presenta desarrollo madurativo**, los valores que puede adoptar son:

I.DIÑ- En qué áreas No lo presenta

- Personal/social
- Cognitiva
- Motriz
- Comunicativa
- Adaptativa

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 55: Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$N15_Areas en que no presenta un desarrollo madurativo ajustado

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
En qué áreas no lo presenta. ^a	En qué áreas No lo presenta: PERSONAL/SOCIAL	8	11,6%	15,7%
	En qué áreas No lo presenta: COGNITIVA	6	8,7%	11,8%
	En qué áreas No lo presenta: MOTRIZ	8	11,6%	15,7%
	En qué áreas No lo presenta: COMUNICATIVA	44	63,8%	86,3%
	En qué áreas No lo presenta: ADAPTATIVA	3	4,3%	5,9%
Total		69	100,0%	135,3%

Aunque en el cuestionario, se pregunta al profesor sobre la *fecha de nacimiento de cada alumno*, si conoce o no *si es prematuro*, si el niño *entiende otro idioma* o la *lengua familiar*, son datos sobre variables que puedan resultar de gran interés en el futuro aunque ahora no se hayan tenido en cuenta para este estudio, pero sí para próximos.

I.DIP- IDENTIFICACIÓN DEL PROFESOR/A de aula

Con respecto a los datos agrupados de identificación del profesorado, las variables aparecen encabezadas con su código de identificación, (ID) y con los valores que puede adoptar cada una de las variables. Se analizan las siguientes:

FRECUENCIES VARIABLES=Centro D1.1_Tipo_Centro D2_Ratio D3_CursosConLosNiños D4_Experiencia
D5_Edad D6_UsoPrograma D6.1_UsoPrograma1 D7_UsaMetodologia D7.1_UsaMetodologia1
D8_TiempoEstimulacion /BARChart PERCENT /ORDER=ANALYSIS.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

I.DIP- Número de niños por aula:

- -15
- 15-20
- + 20

Cuando se analiza la variable nº 2, los datos indican que **en el 100% de los casos** cada profesor tiene en el aula más de 20 alumnos. No hay posibilidad de hacer contrastes. La media está en 27 niños por aula.

Tabla nº 56: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Número de niños/as por aula*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Más de 20	276	99,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

En el caso de la variable nº 3 que se enuncia como:

I.DIP- Nº Cursos que lleva con estos niños:

- Este es el primero
- Es el segundo
- Este es el tercero
- Más de tres cursos

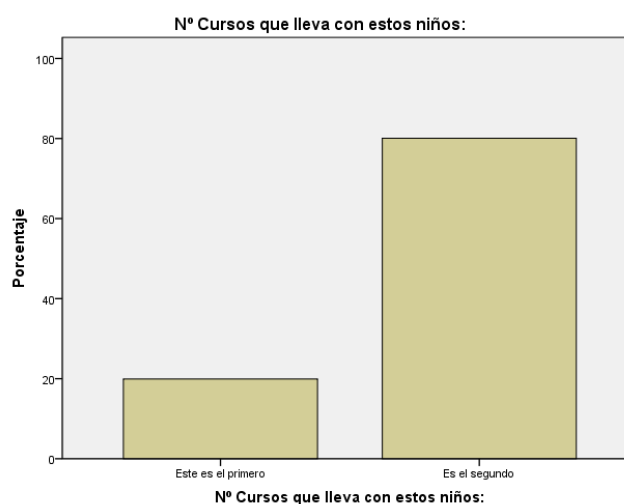


Gráfico nº 45

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Los datos indican en relación a la variable **número de años que cada profesor lleva con ese grupo de alumnos**, que un porcentaje de más del 80% de los profesores les atienden por segundo año, el otro 20% está con ese curso por primera vez. No hay ningún profesor que lleve tres o más de tres años de docencia con el mismo grupo.

Tabla nº 57: Tabla descriptiva Frecuencias de variable Nº Cursos que lleva con estos niños

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Este es el primero	55	19,9	19,9	19,9
	Es el segundo	221	79,8	80,1	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

I.DIP- Años de experiencia en la enseñanza:

Cuando se analiza la variable nº4 sobre los *años de experiencia docente que tiene cada profesor*, los datos indican que un 46% tiene más de 10 años de experiencia profesional, un 22,1% tiene entre 6 y 10 años, un 21,4% entre 3 y 5 y un 10,5% está en los 3 primeros años de experiencia.



Gráfico nº 46

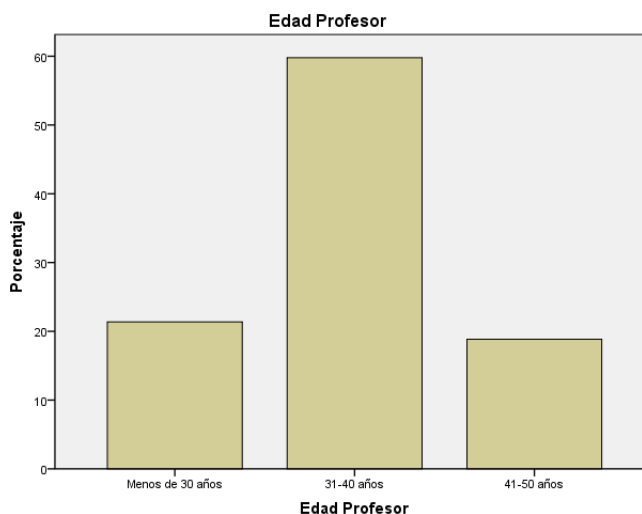
BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Figura 47

I.DIP- EDAD

- Menor de 30 años
- 31-40 años
- 41-50 años
- Más de 50 años



Los datos sobre la variable nº 5, que hacen referencia a la *edad del profesor*, indican que casi un 60% de ellos está entre los 31 y los 40 años, y el otro 40% está dividido entre menos de 30 años, un 21,4% y un 18,8% mayor de 40 años.

Tabla nº 58: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Edad Profesor*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 30 años	59	21,3	21,4	21,4
	31-40 años	165	59,6	59,8	81,2
	41-50 años	52	18,8	18,8	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

I.DIP-¿Utiliza Vd. algún programa específico de estimulación del lenguaje oral al margen de las actividades generales?

- NO
- SI Cuál _____

Los datos sobre si el profesor utiliza algún programa específico de estimulación del lenguaje oral, al margen de las actividades generales programadas, indican que **un 81,2% no lo hacen**, y el 18,8% señala que este programa específico es su "*metodología de lectura*"

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 59: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *¿Utiliza Vd. algún programa específico de estimulación del lenguaje oral al margen de las actividades generales?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	224	80,9	81,2	81,2
	Sí	52	18,8	18,8	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

Gráfico nº 48

I.DIP-¿Utiliza Vd. metodología específica para estimular adquisición de vocabulario?

- NO
 - SI
- Cual _____

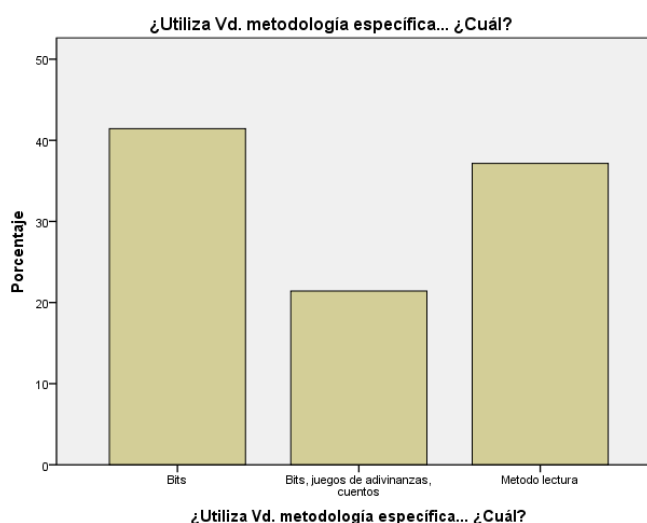


Tabla nº 60: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *¿Utiliza Vd. metodología específica para estimular adquisición de vocabulario?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	120	43,3	43,5	43,5
	Sí	156	56,3	56,5	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

Cuando se pregunta al profesorado sobre la *utilización de alguna metodología específica para estimular la adquisición de vocabulario*, **el 56,5% indica que sí lo hace**, y señala en respuesta abierta que utiliza en un porcentaje del 41,4% únicamente bits; un 37,1% han contestado que es el método de lectura, y un 21,4% que utiliza además de los bits, juegos de adivinanzas, cuentos, etc.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 61: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *¿Utiliza Vd. metodología específica... ¿Cuál?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bits	58	20,9	41,4	41,4
	Bits, juegos de adivinanzas, cuentos	30	10,8	21,4	62,9
	Método lectura	52	18,8	37,1	100,0
	Total	140	50,5	100,0	
Perdidos	4	137	49,5		
Total		277	100,0		

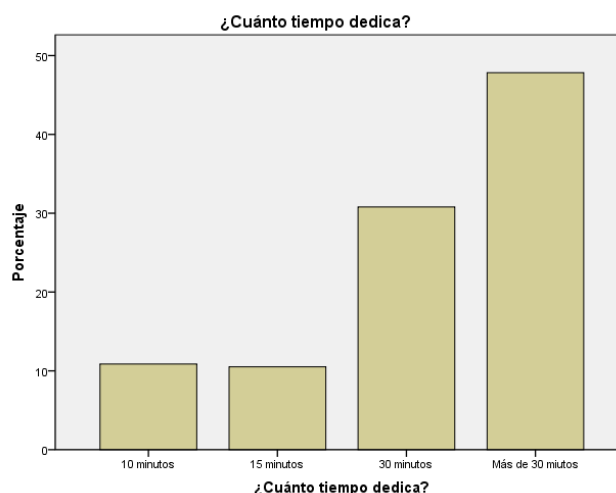
Cuando se analiza la variable nº 8 sobre el tiempo de estimulación, enunciado así:

I.DIP-¿Dedica Vd. un tiempo fijo a la estimulación del lenguaje oral en el aula?

- SI
- NO

I.DIP-¿Cuánto tiempo dedica?

- 10 minutos
- 15 minutos
- 30 minutos
- Más de 30 minutos



En el gráfico nº 49 ,los datos indican que el **99,6% dicen que sí que dedican un tiempo fijo de estimulación del lenguaje oral**, y de ellos, el 47,8% señala que lo hace *más de 30 minutos diarios*, el 30,8% señala que *30 minutos*, y un 10,9% y un 10,5% lo hacen *10 minutos* y *15 minutos* respectivamente.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 62: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *¿Cuánto tiempo dedica?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10 minutos	30	10,8	10,9	10,9
	15 minutos	29	10,5	10,5	21,4
	30 minutos	85	30,7	30,8	52,2
	Más de 30 minutos	132	47,7	47,8	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

II.SOT- SOPORTE HABITUAL

La siguiente tabla muestra los resultados sobre la **media, mediana y moda** de los valores que han elegido los profesores para cada uno de los soportes.

FRECUENCIAS VARIABLES=Soporte_1 Soporte_2 Soporte_3 Soporte_4 Soporte_5 Soporte_6 Soporte_7 Soporte_8
 /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE
 /BARCHART PERCENT
 /ORDER=ANALYSIS.

Tabla nº 63: Estadísticos de soportes de narrativa oral por parte de los profesores

		Cuentos narrados historias contadas	Libros de cuentos Tebeos Comics	Dibujos, fotografías folletos, posters y carteles	Películas infantiles TV/ DVD	Sus juguetes	Juegos reglados	Videos o CD de canciones infantiles en nuevas tecnologías	Juegos interactivos (Ipad, ordenador, teléfono, Tablet, videoconsola DS)
N	Válidos	276	276	276	276	276	276	276	276
	Perdidos	1	1	1	1	1	1	1	1
	Media	4,68	4,48	4,49	2,44	3,77	3,89	4,17	2,63
	Mediana	5,00	5,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00
	Moda	5	5	4	2	5	4	4	1
	Desv. típ.	,661	,690	,501	,687	1,384	,559	,736	1,427
	Mínimo	3	3	4	2	0	3	3	1
	Máximo	5	5	5	4	5	5	5	5

En el análisis de los datos sobre los **soportes de la narrativa oral**, utilizados a diario en el aula por los profesores, donde los valores de cada una de las variables oscilan entre 1= *nunca* hasta 5= *siempre*, muestran lo siguiente:

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

- Con respecto a la utilización de **cuentos narrados, relatos o historias contadas**, el valor mínimo que aparece es *a veces*, ningún profesor marca la opción *nunca o casi nunca*. En frecuencias y porcentajes el 78,6% de los profesores indica que *siempre* utilizan relatos, historias, cuentos narrados, etc. *casi siempre* un 10,5% y un 10,9% de ellos admiten que solo *a veces*.

Tabla nº 64: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Cuentos narrados, historias contadas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	30	10,8	10,9	10,9
	4	29	10,5	10,5	21,4
	5	217	78,3	78,6	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

- Cuando se pregunta sobre **soporte con apoyo visual** a través de libros de cuentos, tebeos o comics, los datos muestran que es el 59,4% los que lo utilizan *siempre*, un 29,3% *casi siempre* y *a veces* un 11,2%. Ningún profesor contesta *nunca o casi nunca*.

Tabla nº 65: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Libros de cuentos, Tebeos, Comics*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	31	11,2	11,2	11,2
	4	81	29,2	29,3	40,6
	5	164	59,2	59,4	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

- Cuando se pregunta sobre la utilización de fotografías, posters, folletos o carteles, los datos muestran que **todos** los profesores los utilizan, más del 50% *casi siempre* y casi el 50 contesta *siempre*. Nadie contesta *nunca o casi nunca*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Todas las tablas pueden consultarse en el Anexo II.

Tabla nº 66: Tabla descriptiva Frecuencias de variable Libros de cuentos, Tebeos, Comics

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	142	51,3	51,4	51,4
	5	134	48,4	48,6	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

- Cuando se pregunta sobre la utilización de películas o reportajes, documentales, en televisión o DVD, los datos muestran que **todos** los profesores los utilizan en mayor o menor medida, de tal forma que más del 67% admite que *casi nunca lo utilizan*, el 21,4% contesta *a veces y solo el 11,2%* contesta *casi siempre*. Ningún profesor marca la opción *siempre*.

Tabla nº 67: Tabla descriptiva Frecuencias de variable Películas infantiles TV/ DVD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	186	67,1	67,4	67,4
	3	59	21,3	21,4	88,8
	4	31	11,2	11,2	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

- Sobre la utilización de juegos reglados y juguetes, los datos muestran que todos los profesores los utilizan en su quehacer diario, y de ellos, un 67,8% utilizan *casi siempre* juegos reglados como material didáctico para interactuar en sus aulas, un 21,4% *a veces* y casi un 11% dice que *siempre*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 68: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Juegos reglados*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	59	21,3	21,4	21,4
	4	187	67,5	67,8	89,1
	5	30	10,8	10,9	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

Con respecto a la utilización **de juguetes**, un 7,2% no los utiliza *nunca*, un 37% *a veces*, un 12,7% *casi siempre*, y un 43,1% admite utilizar *siempre* juguetes en sus aulas con sus alumnos.

Tabla nº 69: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Sus juguetes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	20	7,2	7,2	7,2
	3	102	36,8	37,0	44,2
	4	35	12,6	12,7	56,9
	5	119	43,0	43,1	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

Cuando se pregunta sobre la utilización de CD o videos con canciones con nuevas tecnologías, los datos muestran que **todos** los profesores los utilizan en mayor o menor medida, de tal forma que más del 43% admite que *casi siempre lo utilizan*, el 19,9% contesta *a veces* y el 37% contesta *que siempre*.

Tabla nº 70: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Videos o CD de canciones infantiles con nuevas tecnologías*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	55	19,9	19,9	19,9
	4	119	43,0	43,1	63,0
	5	102	36,8	37,0	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Cuando se pregunta sobre la utilización de juegos con nuevas tecnologías, los datos muestran que **no todos** los profesores los utilizan, de tal forma que más del 35,1% admite que nunca utiliza juegos con nuevas tecnologías; un 10,5% contesta que *casi nunca* lo utilizan, el 21,4% contesta *a veces*, el 22,1% *casi siempre* y un 10,9% contesta que *siempre* utiliza actividades o juegos con nuevas tecnologías.

Tabla nº 71: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Juegos interactivos (Ipad, ordenador, teléfono, Tablet, videoconsola DS*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	97	35,0	35,1	35,1
	2	29	10,5	10,5	45,7
	3	59	21,3	21,4	67,0
	4	61	22,0	22,1	89,1
	5	30	10,8	10,9	100,0
	Total	276	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		277	100,0		

A continuación, en las tablas siguientes, se muestran los resultados sobre, ***manifestaciones comunicativas*** de los niños, datos curriculares referentes a su **nivel de lenguaje comprensivo y expresivo**, apreciado por el profesor en el aula. Los valores que pueden tomar las variables oscilan entre 1=*nunca* y 5= *siempre*.

La moda para: *se relaciona sin dificultad, participa y se implica en actividades de tipo ora, comprende las órdenes orales que se le dan sin apoyo gestual, se expresa con claridad a la hora de comunicarse, selecciona las palabras adecuadas para expresarse, organiza los elementos de los enunciados; presenta nivel necesario de atención y de concentración* es de 5=*siempre*, mientras que la moda para *manifiesta algún retraso de habla, utiliza una jerga particular para comunicarse, usa muletillas, pausas repetidas o prolongadas y rodeos, y si abusa de las onomatopeyas o expresiones del tipo "esto"* presentan una moda con valor 1=*nunca*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 72: Tabla de Estadísticos de manifestaciones de conductas comunicativas

	Manifiesta algún retraso del habla (articulación y pronunciación)	Utiliza una jerga particular para comunicarse	Se relaciona sin dificultad (interacción)	Participa y se implica en actividad de tipo oral (motivación o curiosidad)	Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)	Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática)	Selecciona las palabras adecuadas para expresar se (Semántica)	Organiza correctamente los elementos de la enunciación (Sintaxis)	Usa muletillas, pausas repetidas o prolongadas y rodeos	Abusa de las onomatopéyas o expresiones del tipo de "esto"	Presenta el nivel necesario de atención	Presenta el nivel necesario de concentración
N Válidos	251	251	250	251	251	251	251	251	251	251	251	251
Perdidos	26	26	27	26	26	26	26	26	26	26	26	26
Media	1,82	1,24	4,34	4,29	4,83	4,53	4,63	4,64	1,84	1,56	4,20	4,29
Mediana	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00	1,00	4,00	5,00
Moda	1	1	5	5	5	5	5	5	1	1	5	5
Desv. típ.	1,303	,724	,995	,979	,488	,904	,727	,721	1,066	,857	,975	,967
Mínimo	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

No aparece ningún caso que *no comprenda las órdenes orales sin apoyo gestual*, ni tampoco que presente dificultades con el componente sintáctico, no pudiendo *organizar correctamente los elementos de la frase*.

Primero se analizan los datos cuya **moda** es 1=*nunca* y son cuatro variables, y a continuación los resultados de los datos cuya **moda** es 5= *siempre*.

En el siguiente epígrafe se analiza la correlación entre el nivel de estas manifestaciones comunicativas y el nivel de vocabulario que presentan los niños.

Cuando se analizan los datos de cada uno de los ítems, los resultados son los siguientes:

- **Con respecto a la articulación**, un 7,2% de los niños presentan según su profesor, un retraso en el habla *siempre*, un 8,4% *casi siempre* y un 9,2% *a veces*. Por otro lado, casi un 65% no lo presenta *nunca*, y un 10,4% no lo presenta *casi nunca* suman un total del 75,3%.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 73: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Manifiesta algún retraso del habla* (articulación y pronunciación)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	163	58,8	64,9	64,9
	2	26	9,4	10,4	75,3
	3	23	8,3	9,2	84,5
	4	21	7,6	8,4	92,8
	5	18	6,5	7,2	100,0
	Total	251	90,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	9,4		
Total		277	100,0		

- **Con respecto al nivel de desarrollo del lenguaje**, la siguiente tabla muestra que un 87,6% de los niños, según su profesor, *no utilizan una jerga particular para comunicarse*, un 6% *casi nunca* la utilizan que sumados ambos, hacen un total de porcentaje acumulado del 93,6% de los niños.

Por otro lado, un 2,8% *a veces lo utiliza*, casi un 1,2% *si lo hace*, y un 2,4% que lo presenta *casi siempre* hacen un total del 3,6%.

Tabla nº 74: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Utiliza una jerga particular para comunicarse*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	220	79,4	87,6	87,6
	2	15	5,4	6,0	93,6
	3	7	2,5	2,8	96,4
	4	6	2,2	2,4	98,8
	5	3	1,1	1,2	100,0
	Total	251	90,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	9,4		
Total		277	100,0		

- **Siguiendo con el nivel de desarrollo del lenguaje**, cuando se pregunta sobre el uso de muletillas, pausas repetidas o prolongadas y rodeos, estrategias que facilitan la comunicación, un 53% de los niños, según su profesor, *no las utilizan nunca*, un 21,9% *casi nunca* las utilizan que sumados ambos

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

porcentajes, hacen un total de porcentaje acumulado del 74,9% de los niños.

Tabla nº 75: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Usa muletillas, pausas repetidas o prolongadas y rodeos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	133	48,0	53,0	53,0
	2	55	19,9	21,9	74,9
	3	38	13,7	15,1	90,0
	4	21	7,6	8,4	98,4
	5	4	1,4	1,6	100,0
	Total	251	90,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	9,4		
Total		277	100,0		

Por otro lado, un 15,1% *a veces las utiliza*, casi un 1,6% *si lo hace siempre*, y un 8,4% *casi siempre*; hacen un total del 25,1%.

- Cuando se pregunta sobre el *abuso de onomatopeyas u otras expresiones del tipo "esto"*, estrategias que facilitan la comunicación, un 63,3% de los niños, según su profesor, no las utilizan *nunca*, un 21,5% *casi nunca* las utilizan, y sumados ambos porcentajes, hacen un total acumulado del 84,9% de los niños.

Por otro lado, un 11,2% *a veces las utiliza*, un 3,6% *casi siempre*; un 0,4% *lo hace siempre*. Todo ello hace un total acumulado del 15,2%.

Tabla nº 76: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Abusa de las onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	159	57,4	63,3	63,3
	2	54	19,5	21,5	84,9
	3	28	10,1	11,2	96,0
	4	9	3,2	3,6	99,6
	5	1	,4	,4	100,0
	Total	251	90,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	9,4		
Total		277	100,0		

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

En la siguiente tabla se muestran estos resultados. Todos los resultados con los datos de los cuestionarios en forma de tablas y gráficos aparecen en el Anexo II.

Se analizan ahora los datos de las variables cuya moda es de 5=*siempre*; tales son: *se relaciona sin dificultad, participa y se implica en actividades de tipo ora, comprende las órdenes orales que se le dan sin apoyo gestual, se expresa con claridad a la hora de comunicarse, selecciona las palabras adecuadas para expresarse, organiza los elementos de los enunciados; presenta nivel necesario de atención y de concentración.*

Tabla nº 77: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Se relaciona sin dificultad (interacción)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	2,2	2,4	2,4
	2	10	3,6	4,0	6,4
	3	29	10,5	11,6	18,0
	4	52	18,8	20,8	38,8
	5	153	55,2	61,2	100,0
	Total	250	90,3	100,0	
Perdidos	Sistema	27	9,7		
Total		277	100,0		

- En esta tabla se muestran los resultados del análisis descriptivo sobre **interacción**, según los cuales, el 61,2% de los niños *siempre se relaciona sin dificultad*, y un 20,8% lo hace *casi siempre*, según su profesor, lo que suma un porcentaje acumulado del 82%.

Por el contrario, el porcentaje de niños que no se relaciona *nunca* sin tener alguna dificultad para ello asciende a un 2,4% y que no lo hace *casi nunca* un 4%. Ante la opción a veces, el porcentaje es de 11,6%.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

- En la siguiente tabla se muestran los resultados del análisis descriptivo sobre **participación, implicación y motivación**, según los cuales, el 57,4% de los niños *siempre participa y se implica en las actividades de tipo oral*, y un 22,7% lo hace *casi siempre*, según su profesor, lo que suma un porcentaje acumulado del 80%

Tabla nº 78: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Participa y se implica en actividades de tipo oral (motivación o curiosidad)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	,7	,8	,8
	2	17	6,1	6,8	7,6
	3	31	11,2	12,4	19,9
	4	57	20,6	22,7	42,6
	5	144	52,0	57,4	100,0
	Total	251	90,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	9,4		
Total		277	100,0		

Por el contrario, el porcentaje de niños que según su profesor, no se implica ni participa *nunca* en las actividades de tipo oral es un 0,8%, y que no lo hace *casi nunca* es un 6,8%. Ante la opción *a veces participa*, el porcentaje es de 12,4%.

- En la siguiente tabla se muestran los resultados del análisis descriptivo sobre **comprensión verbal**, es decir, si es capaz de *comprender las órdenes orales que se le dan, sin apoyo gestual* según los cuales, el 87,3% de los niños comprende *siempre*, según su profesor, y un 8,8% lo hace *casi siempre sin apoyo gestual*, lo que suma un porcentaje acumulado del 96,1%.

Por el contrario, el porcentaje de niños que según su profesor, *no comprende a veces* es del 3,6% y que no lo hace *casi nunca* del 0,4%. La opción *nunca no aparece*, es decir, no hay ningún niño que no comprenda las órdenes verbales orales que se le dan.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 79: Tabla descriptiva Frecuencias de variable
Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	,4	,4	,4
	3	9	3,2	3,6	4,0
	4	22	7,9	8,8	12,7
	5	219	79,1	87,3	100,0
	Total	251	90,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	9,4		
Total		277	100,0		

- En la siguiente tabla se muestran los resultados del análisis descriptivo sobre **expresión verbal**, es decir, si el niño es capaz de expresarse con claridad a la hora de comunicarse según los cuales, el 72,5% de los niños se expresa con claridad *siempre*, según su profesor, y un 15,1% lo hace *casi siempre*, lo que suma un porcentaje acumulado del 87,6%.

Por el contrario, el porcentaje de niños que según su profesor, no se expresa *a veces con claridad* es del 6,8% y que no lo hace *casi nunca* del 4%.

Existe un 1,6% de niños que *no se expresan con claridad nunca*, no consiguen comunicarse.

Tabla nº 80: Tabla descriptiva Frecuencias de variable
Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	1,4	1,6	1,6
	2	10	3,6	4,0	5,6
	3	17	6,1	6,8	12,4
	4	38	13,7	15,1	27,5
	5	182	65,7	72,5	100,0
	Total	251	90,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	9,4		
Total		277	100,0		

- En la siguiente tabla se muestran los resultados del análisis descriptivo sobre **semántica y vocabulario**, es decir, si es capaz de seleccionar las palabras adecuadas para expresarse, según los cuales, el 74,5% de los niños lo hace

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

siempre, según su profesor, y un 17,5% lo hace *casi siempre*, lo que suma un porcentaje acumulado del 90%.

Por el contrario, el porcentaje de niños que según su profesor, no elige *a veces* las palabras adecuadas es del 5,2% y que no lo hace *casi nunca* del 2,4%.

Existe un 0,4% de niños que no son capaces *nunca* de seleccionar las palabras adecuadas de vocabulario para comunicarse.

Tabla nº 81: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Selecciona las palabras adecuadas para expresarse (Semántica)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,4	,4	,4
	2	6	2,2	2,4	2,8
	3	13	4,7	5,2	8,0
	4	44	15,9	17,5	25,5
	5	187	67,5	74,5	100,0
	Total	251	90,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	9,4		
Total		277	100,0		

En la siguiente tabla se muestran los resultados del análisis descriptivo sobre **sintaxis**, es decir, si es capaz de organizar correctamente los elementos de los enunciados, según los cuales, el 74,9% de los niños lo hace *siempre*, según su profesor, y un 17,1% lo hace *casi siempre*, lo que suma un porcentaje acumulado del 92%.

Tabla nº 82: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Organiza correctamente los elementos de los enunciados (Sintaxis)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	8	2,9	3,2	3,2
	3	12	4,3	4,8	8,0
	4	43	15,5	17,1	25,1
	5	188	67,9	74,9	100,0
	Total	251	90,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	9,4		
Total		277	100,0		

Por el contrario, el porcentaje de niños que según su profesor, no es capaz de organizar

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

correctamente los elementos de los enunciados es del 4,8% y que no lo hace *casi nunca* del 3,2%. No hay ningún niño que *nunca* sea capaz de organizar correctamente los elementos de los enunciados para comunicarse.

- Con respecto al **nivel atencional**, en la siguiente tabla se muestran los resultados del análisis descriptivo sobre si el niño presenta el nivel necesario de atención para realizar su actividad diaria, según los cuales, el 49,4% de los niños lo presenta *siempre* según su profesor, y un 28,7% lo presenta *casi siempre*, lo que suma un porcentaje acumulado del 78,1%.

Por el contrario, el porcentaje de niños que según su profesor, atiende *a veces* es del 15,5%, que no lo hace *casi nunca* del 4,8% y que no lo hace *nunca* un 1,6%.

Tabla nº 83: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Presenta el nivel necesario de atención*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	1,4	1,6	1,6
	2	12	4,3	4,8	6,4
	3	39	14,1	15,5	21,9
	4	72	26,0	28,7	50,6
	5	124	44,8	49,4	100,0
Total		251	90,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	9,4		
Total		277	100,0		

- Con respecto al **nivel de concentración**, en la siguiente tabla se muestran los resultados del análisis descriptivo sobre si el niño presenta el nivel necesario de concentración para realizar su actividad diaria, según los cuales, el 55,8% de los niños lo presenta *siempre* según su profesor, y un 25,5% lo presenta *casi siempre*, lo que suma un porcentaje acumulado del 81,3%.

Por el contrario, el porcentaje de niños que según su profesor, se concentra en su trabajo *a veces* es del 12,4%, que no lo hace *casi nunca* del 4,8% y que no lo hace *nunca* un 1,6%. Estos porcentajes curiosamente, son los mismos que aparecen en referencia al nivel atencional.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 84: Tabla descriptiva Frecuencias de variable *Presenta el nivel necesario de concentración*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	1,4	1,6	1,6
	2	12	4,3	4,8	6,4
	3	31	11,2	12,4	18,7
	4	64	23,1	25,5	44,2
	5	140	50,5	55,8	100,0
	Total	251	90,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	9,4		
Total		277	100,0		

Todos estos resultados, obtenidos del análisis descriptivo de los datos del **cuestionario de profesores** serán relacionados con el nivel de vocabulario que tienen los niños, en cada uno de los cuadernillos del *Test de Conceptos Básicos de Boehm*. Epígrafe 5.3

Los **resultados** que hemos mostrado, **tras el análisis descriptivo de los datos de los tres cuestionarios** de padres, profesores y alumnos, nos han permitido conocer qué características posee nuestra muestra, (en función los diferentes apartados con las variables agrupadas), así como los hábitos, rutinas y soportes que utiliza el adulto tanto en el contexto familiar como en el escolar, en relación con la narrativa oral, para el desarrollo del lenguaje, y en concreto, del nivel de vocabulario del niño.

La prueba de nivel de vocabulario, **test Boehm de Conceptos Básicos**, pasada a los alumnos, nos ha permitido conocer la **media de las puntuaciones** de la muestra y compararla con lo que indican los datos generales para su edad, curso y nivel socioeconómico.

En el siguiente epígrafe se exponen **los resultados del análisis correlacional e interpretación de los datos** obtenidos en cada uno de los cuestionarios, con el objeto de conocer cuáles son los factores relacionados directamente con el nivel de vocabulario de los niños.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO
RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

21.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL E INTERPRETACIÓN DE DATOS DE LOS CUESTIONARIOS

Esta investigación posee carácter descriptivo inicial, ya que se pretende describir situaciones y componentes de las mismas, y a su vez se intenta interpretar escenarios de vida reales que contrasten las situaciones descritas; de esta forma, la hipótesis formulada que se busca será del tipo alternativa, puesto que se procura probar la existencia de **ciertas correlaciones entre diferentes variables**.

Como este estudio utiliza la **estadística** para encontrar dichas dependencias y comprobar la hipótesis alternativa, las **conclusiones** a las que lleguemos consistirán en la demostración de la probabilidad de que los datos derivados del análisis estadístico no sean debidos al azar, sino a una relación entre variables con una certeza del 95% (Gento, 2004). Por tanto, cada hipótesis quedará organizada según cada una de las relaciones que se desean encontrar.

Realizaremos el análisis e interpretación de los datos en función de cada una de las hipótesis por separado, de esta forma, se compararán las predicciones generadas por la hipótesis con los datos observados, rechazando la hipótesis si la discrepancia es demasiado grande para poder ser atribuida al azar (Peña, 2001, p. 425).

- Como fase previa al análisis de estos datos, se realizó un **estudio de normalidad de la distribución de puntuaciones en la variable dependiente**; en este caso, las **puntuaciones de vocabulario en cada uno de los 2 cuadernillos del Test de Conceptos Básicos de Boehm**.

La prueba de normalidad empleada es *Kolmogorov-Smirnov*, y los resultados no confirman el supuesto, por tanto, el tipo de estadística utilizada debe adaptarse a estas condiciones de falta de normalidad.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

La hipótesis (nula) que se contrasta es que *la distribución de la variable es igual a la normal*. Y el valor de la probabilidad asociada, inferior a 0,05, indica que **se debe rechazar la hipótesis de normalidad**. Ver Anexo II.

- Finalmente, se llevó a cabo el *estudio correlacional* para determinar **los factores (VI) que influyen los niveles de vocabulario (VD) de los niños**.

Como ya hemos dicho, debido a que la variable de vocabulario (VD) no cumple con el supuesto de normalidad, se llevó a cabo el análisis de datos empleando estadística no paramétrica, concretamente:

- *Prueba U de Mann-Witney* para realizar comparaciones en los niveles de vocabulario de dos grupos. Por ejemplo, las diferencias por sexo o si el niño es o no prematuro.
- *Prueba H de Kruskal-Wallis* para estudiar las diferencias en los niveles de vocabulario de tres o más grupos. P.e. las diferencias por fecha de nacimiento, edad de inicio de la escolaridad o nº de hermanos, etc.

El nivel máximo de error asumido para considerar un resultado significativo es igual a 0,05 (95% de nivel de confianza).

En este epígrafe se lleva a cabo el análisis correlacional de las variables estudiadas (VD y VI), cuyos **resultados** nos permitirán conocer, entre otras cuestiones, si:

- ¿está relacionado el uso de la narrativa oral con el nivel de vocabulario, en niños de 4 años?
 - ¿Existen diferencias en el nivel de vocabulario de los niños de 4 años, dependiendo del sexo? O de si su desarrollo madurativo no está ajustado a la normalidad? o entre los niños nacidos a las 40 semanas y los nacidos antes de 40 semanas?
 - ¿Está relacionado el soporte utilizado con el nivel de vocabulario? ¿Puede influir la frecuencia de uso del tipo de soporte (recurso) en la eficacia del procedimiento de estimulación?
 - ¿Puede el uso de la narrativa oral servir como elemento de prevención de dificultades del lenguaje?
-

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

- ¿Esta estimulación preventiva puede mejorar el nivel de vocabulario en los niños según tiempo de gestación?
- ¿Utilizan los profesores y padres la narrativa oral con frecuencia y de forma sistemática en sus rutinas?
- ¿Existen determinadas manifestaciones comunicativas por parte del niño que estén relacionadas con su nivel de vocabulario?

Todos los contrastes siguen el mismo diseño. La **variable dependiente** (VD) empleada es el nº de aciertos de palabras del vocabulario en cada parte (cuadernillo 1 y cuadernillo 2), y las **variables independientes** (VI) son las que se incluyen agrupadas **en cada uno de los cuestionarios**, y forman los distintos grupos a analizar **que serán enunciadas en forma de hipótesis**.

HIPÓTESIS GENERAL

HG: El nivel de vocabulario de los niños en educación infantil está relacionado con el uso de la narrativa oral y las condiciones biológicas, contextuales (familiares / escolares) y pedagógicas del niño.

Esta hipótesis general puede ser desglosada en **4 Hipótesis específicas**, y cada una de ellas da lugar a varias **subhipótesis** que iremos analizando:

HE1. HIPOTESIS ESPECIFICA Nº1: El nivel de vocabulario de los niños está relacionado con la utilización de narrativa oral.

SUBHIPOTESIS 1.1:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años que utilizan narrativa oral es superior al nivel de vocabulario de los niños que no la utilizan.

SUBHIPOTESIS 1.2:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años que no utilizan narrativa oral es inferior al nivel general que determina la prueba utilizada.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

HE2. HIPOTESIS ESPECIFICA N°2: El soporte en el cual se presenta la narrativa oral está relacionado con el nivel de vocabulario del niño.

SUBHIPOTESIS 2.1:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con el *tipo de soporte de narrativa oral* que se utilice.

SUBHIPOTESIS 2.2:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con el *lugar, la temporalidad y con quien* se utilice cada tipo de soporte.

SUBHIPOTESIS 2.3:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la *frecuencia de uso de cada tipo de soporte*.

HE3. HIPOTESIS ESPECIFICA N°3: Las condiciones biológicas, contextuales (familiares / escolares) y pedagógicas del niño están relacionadas con su nivel de vocabulario.

SUBHIPOTESIS 3.1: Factores Biológicos.

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertas características biológicas suyas.

SUBHIPOTESIS 3.2: Factores contextuales.

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertas características contextuales (familiares y escolares) que rodean al niño.

SUBHIPOTESIS 3.3: Factores pedagógicos.

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la frecuencia de *hábitos y rutinas familiares* en relación a la utilización de la narrativa oral.
- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la frecuencia de uso de las *estrategias de interacción comunicativa de sus padres*.

HE4. HIPOTESIS ESPECIFICA N°4: el nivel de manifestación de las conductas comunicativas del niño está relacionado con su nivel de vocabulario.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

21.3.1. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE DATOS DEL CUESTIONARIO DEL ALUMNO

Se presentan en este informe los resultados obtenidos a partir de la información proporcionada por los alumnos.

A través del análisis descriptivo de cada una de las variables, realizado anteriormente, hemos conocido cuáles son las frecuencias de las respuestas; analizamos ahora, a través de las tablas de rango y/o contingencia, **si existen diferencias en el nivel de vocabulario** de los niños en función de cada una de las variables estudiadas, y **qué respuestas** (múltiples) presentan los niveles más altos de vocabulario en C2 y más bajos en C1, en cada uno de los aspectos que se pregunta.

Realizaremos el análisis de los datos y la interpretación de los resultados de cada cuestionario en función de cada una de las hipótesis por separado, de esta forma, se compararán las predicciones generadas por la hipótesis con los datos observados, rechazando la hipótesis si la discrepancia es demasiado grande para poder ser atribuida al azar (Peña, 2001, p. 425).

Recordamos las hipótesis formuladas en las cuales se relacionan variables del cuestionario del alumno:

HIPOTESIS ESPECÍFICA Nº1: El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la utilización de narrativa oral.

SUBHIPOTESIS 1.1:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años que utilizan narrativa oral es superior al nivel de vocabulario de los niños que no la utilizan.

V5. Cuando analizamos los datos referidos a la variable **V5 Te cuentan cuentos**, los resultados muestran que la diferencia de nivel de vocabulario entre los niños y niñas que pertenecen al grupo al que *nunca le cuentan cuentos* obtiene un nº menor de aciertos que el grupo que reconoce que se los cuentan los *sábados y los domingos*. Para poder **afirmar diferencias significativas** este valor ha de estar por debajo de

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

0,05, y en ambos cuadernillos lo está: $C1 = (0,025)$ y $C2 = (0,001)$.

Se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la alternativa, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias en el nivel de vocabulario entre los niños a los que nunca les cuentan cuentos y los niños a los que sí les cuentan cuentos.**

Tabla nº85: Tabla de Rangos según frecuencia de uso de la narrativa oral

	¿Te cuentan cuentos?	N	Rango promedio
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	No, nunca	6	68,42
	Todos los días	122	120,29
	Solo los sábados y domingos	18	153,39
	Cualquier día de la semana	111	137,90
	Total	257	
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	No, nunca	6	48,00
	Todos los días	122	119,46
	Solo los sábados y domingos	18	174,06
	Cualquier día de la semana	111	136,55
	Total	257	

Cuando se aplica la *prueba H de Kruskal-Wallis*, para estudiar las diferencias en los niveles de vocabulario de tres o más grupos, el resultado **confirma las diferencias** entre los grupos, pero solo se puede afirmar que estas existen, entre el grupo con el rango promedio menor y el grupo con el rango promedio mayor.

Tabla nº 86: Tabla de Estadísticos de contraste^{a,b}

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
Chi-cuadrado	9,372	17,003
gl	3	3
Sig. asintót.	,025	,001

Para comprobar si existen diferencias entre el resto de grupos, deben aplicarse pruebas (no paramétricas) *U de Mann-Whitney*, que comparen cada par de grupos de interés.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

En este caso se han hecho algunas comparaciones para confirmar más diferencias.

- Promedio Aciertos más bajos en C1 y en C2 en el grupo *no nunca* y los más altos en el grupo *de sábado y domingo*.
- Si se comparan otros rangos: *todos los días* y *cualquier día de la semana* y curiosamente **solo sale significativo en C2, con un rango promedio superior** a favor de sábados y domingos (aventurar)

SUBHIPOTESIS 1.2:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años que **no** utilizan narrativa oral es inferior al nivel general que determina la prueba utilizada (Conceptos Básicos de Boehm).

Si comparamos la media de aciertos obtenida = 30,33 en el grupo de niños a los que **nunca** les cuentan cuentos (Ver anexo II) con la media general de aciertos que muestra la prueba de vocabulario (41,37) vemos que está muy por debajo.

HE2. HIPOTESIS ESPECIFICA N°2: El soporte en el cual se presenta la narrativa oral está relacionado con el nivel de vocabulario del niño.

SUBHIPOTESIS 2.1:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con el tipo de soporte de narrativa oral que se utilice.

SUBHIPOTESIS 2.2:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con el lugar, la temporalidad y con quien se utilice cada tipo de soporte.

SUBHIPOTESIS 2.3:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la frecuencia de uso de cada tipo de soporte.

En el cuestionario, las variables en las que se permite marcar más de una opción, conocidas como **variables de respuesta múltiple**, no permiten hacer contrastes estadísticos. **Solo es posible relacionarlas con otras variables, de forma**

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

descriptiva.

- Se analiza **el lugar** de utilización de cada uno de los soportes de narrativa oral, a través de la pregunta *dónde*.
- Se analiza **la temporalidad** en el uso de cada uno de los soportes de narrativa oral, a través de la pregunta *cuándo*.
- Se analiza **quién o con quién** se utiliza cada soporte de la narrativa oral, a través de estas mismas preguntas.

Como explicamos anteriormente, se han utilizado **tablas de contingencia** para llevar a cabo el estudio de este tipo de variables.

Se comparan cada una de las variables con el número de aciertos que ha tenido el niño/a en cada cuadernillo. Para ello, en primer lugar, se ha recodificado la variable *nº de aciertos* en tres categorías: *bajo* (10 aciertos o menos), *medio* (entre 11 y 20 aciertos) y *alto* (más de 20 aciertos).

De esta forma es posible generar tablas que informen sobre la **proporción** de niños y niñas que se encuentran en cada nivel, en función de las distintas categorías de las variables de respuesta múltiple.

- Nos interesa fundamentalmente la respuesta y porcentaje del **nivel más alto** de aciertos, que sería analizado tanto en el C1 como en el C2. Este tramo es especialmente interesante, ya que el número de aciertos es superior a 20, y son los conceptos más complicados. Se recuerda que los conceptos de la prueba van aumentando su grado de complejidad a lo largo de la prueba.
- Nos interesa igualmente la respuesta y porcentaje del **nivel más bajo de vocabulario** que aparece reflejado en el cuadernillo nº1, C1, ya que el número de aciertos oscila entre 0-10, y siendo numéricamente los primeros conceptos de la prueba, son catalogados como *básicos*, son los más sencillos.

A través de las tablas de contingencia iremos mostrando los resultados de relacionar el

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

número de aciertos agrupados por niveles con la frecuencia de uso del tipo de soporte utilizado, el lugar, (se pregunta *dónde*), horario (se pregunta *cuándo*), y *quién o con quién* se utiliza la narrativa oral.

Los valores que pueden adoptar las variables, en cada uno de los aspectos a analizar sobre los soportes, son los mismos. Esta medida se toma para facilitar el estudio de cada soporte.

HE2. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS sobre el SOPORTE

SUBHIPOTESIS 2.1. y SUBHIPOTESIS 2.2.

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con el tipo de soporte de narrativa oral que se utilice.
- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con el lugar, la temporalidad y con quien se utilice cada tipo de soporte.

A través del análisis descriptivo realizado anteriormente sobre cada uno de los tipos de soporte, hemos conocido cuál es la frecuencia de la *opción respuesta* más elevada por parte de los niños (misma en ambos cuadernillos) y analizamos ahora, a través de las tablas de contingencia, qué porcentaje de respuestas de los niños tienen los niveles **más altos de vocabulario en C2 y más bajos en C1**, en cada uno de los aspectos que se pregunta (dónde, cuándo y con quien) sobre los tipos de soporte.

1) Escuchar narraciones

Consideramos que la actividad a la que nos estamos refiriendo, "*escuchar narraciones*" incluye cualquier tipo de historias, relatos o cuentos, conversaciones añadidas, interacciones sin ningún tema específico, etc. cuya condición y criterio de selección como actividad básica para estudiar es que su soporte de presentación sea auditivo, es decir, el niño **escucha la información** y participa.

La manera de preguntar al niño sobre ello es: "*¿te cuentan historias o cuentos?*"

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

A continuación se le pregunta sobre cada uno de los aspectos a analizar: *dónde, cuándo y quién o con quién*.

1. a. Te cuentan cuentos: *Dónde*

En esta primera tabla, los resultados muestran que más del 60% de los alumnos que dicen que **les cuentan cuentos en casa** o en *el colegio* obtienen rendimiento alto en el cuadernillo 1, C1, y esta proporción **sube** a más del 77% si se lo cuentan **los abuelos**.

En el C2, más del 70% de los alumnos que dicen que **les cuentan cuentos en casa** o *en el colegio* obtienen rendimiento medio, y esta proporción disminuye, sin embargo, al 55% si se lo cuentan *en casa de los abuelos*.

Es importante señalar que el 73,8% de las respuestas, contabilizadas en ambos cuadernillos C1 y C2, marcan la opción en *casa*; y de ellas, un 63,3% tienen nivel alto de vocabulario en C1 y un 76,7% tienen nivel medio en C2.

Tabla nº 87: Tabla de contingencia \$Cuentos_donde*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
\$Cuentos_donde ^a	¿Dónde te los cuentan?. En casa	Recuento	3	85	152	240
		% dentro de \$Cuentos_donde	1,3%	35,4%	63,3%	
	¿Dónde te los cuentan?. En el colegio	Recuento	1	28	49	78
		% dentro de \$Cuentos_donde	1,3%	35,9%	62,8%	
	¿Dónde te los cuentan?. En casa de los abuelos	Recuento	0	2	7	9
		% dentro de \$Cuentos_donde	,0%	22,2%	77,8%	
Total		Recuento	4	115	208	327

En ambas tablas puede apreciarse que 240 respuestas, es decir, un 73,8% marca la opción en *casa*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 88: Tabla de contingencia \$Cuentos_donde*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
\$Cuentos_ donde ^a	¿Dónde te los cuentan?.	Recuento	19	184	37	240
		% dentro de \$Cuentos_ donde	7,9%	76,7%	15,4%	
	En casa	Recuento	9	56	13	78
		% dentro de \$Cuentos_ donde	11,5%	71,8%	16,7%	
	¿Dónde te los cuentan?.	Recuento	1	5	3	9
		% dentro de \$Cuentos_ donde	11,1%	55,6%	33,3%	
En el colegio						
En casa de los abuelos						
Total		Recuento	29	245	53	327

1. b. Te cuentan cuentos: *Cuándo*

Con respecto a la temporalización, en el cuadernillo 1, C1, más del 60% de las respuestas de los alumnos que dicen que **les cuentan cuentos** en diferentes momentos, a lo largo del día, obtienen un nivel alto, y esta proporción se eleva hasta el 90% si toma el valor de *cuando me dejan*.

En el cuadernillo 2, C2, el 75,5% de las respuestas corresponden a los alumnos que obtienen **rendimiento medio**, y el 15,9% **rendimiento alto**. Ambos dicen que **les cuentan cuentos** a lo largo del día, en diferentes momentos.

Aunque ya se mostró en el análisis descriptivo, en ambas tablas, C1 y C2, puede apreciarse que del total de respuestas, un 61,7% marca la opción *antes de dormir*, de las cuales en C2 un 78% tienen nivel medio y un 14,7% nivel alto de vocabulario. Sin embargo el porcentaje más alto, un 30% de los alumnos con rendimiento alto en este C2 mantiene la opción *cuando me dejan*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla n° 89: Tabla de contingencia \$EscCuentos_Cuando*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			Total %
			Bajo	Medio	Alto	
Cuentos:	¿Cuándo te los cuentan?	Recuento	1	19	34	54
¿Cuándo te los cuentan? ^a	(Temporalidad). Por la mañana	% dentro de \$EscCuentos_Cuando	1,9%	35,2%	63,0%	
	¿Cuándo te los cuentan?	Recuento	0	1	2	3
	(Temporalidad). Mientras comes	% dentro de \$EscCuentos_Cuando	,0%	33,3%	66,7%	
	¿Cuándo te los cuentan?	Recuento	1	13	26	40
	(Temporalidad). Por la tarde	% dentro de \$EscCuentos_Cuando	2,5%	32,5%	65,0%	
	¿Cuándo te los cuentan?	Recuento	3	71	123	197
	(Temporalidad). Antes de dormir	% dentro de \$EscCuentos_Cuando	1,5%	36,0%	62,4%	
	¿Cuándo te los cuentan?	Recuento	0	6	9	15
	(Temporalidad). Cuando yo quiero	% dentro de \$EscCuentos_Cuando	,0%	40,0%	60,0%	
	¿Cuándo te los cuentan?	Recuento	0	1	9	10
	(Temporalidad). Cuando me lo dejan	% dentro de \$EscCuentos_Cuando	,0%	10,0%	90,0%	
Total		Recuento	5	111	203	319

Las tablas muestran los resultados con los datos del cuadernillo 1, y del cuadernillo 2,

Tabla n° 90: Tabla de contingencia \$EscCuentos_Cuando*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Cuentos:	¿Cuándo te los cuentan?	Recuento	5	41	8	54
¿Cuándo te los cuentan? ^a	(Temporalidad). Por la mañana	% dentro de \$EscCuentos_Cuando	9,3%	75,9%	14,8%	
	¿Cuándo te los cuentan?	Recuento	1	2	0	3
	(Temporalidad). Mientras comes	% dentro de \$EscCuentos_Cuando	33,3%	66,7%	,0%	
	¿Cuándo te los	Recuento	5	26	9	40

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

cuentan? (Temporalidad). Por la tarde	% dentro de \$EscCuentos_Cuando	12,5%	65,0%	22,5%	
¿Cuándo te los cuentan? (Temporalidad). Antes de dormir	Recuento	14	154	29	197%
	% dentro de \$EscCuentos_Cuando	7,1%	78,2%	14,7%	
¿Cuándo te los cuentan? (Temporalidad). Cuando yo quiero	Recuento	1	12	2	15
	% dentro de \$EscCuentos_Cuando	6,7%	80,0%	13,3%	
¿Cuándo te los cuentan? (Temporalidad). Cuando me lo dejan	Recuento	1	6	3	10
	% dentro de \$EscCuentos_Cuando	10,0%	60,0%	30,0%	
Total	Recuento	27	241	51	319

1. c. Te cuentan cuentos: *Quién*

Con respecto a la/las personas que utilizan la narrativa oral, los resultados del análisis descriptivo ya mostraron con respecto al cuadernillo nº1, C1, que la frecuencia de la respuesta sobre quién **les cuentan cuentos** era: un 43,3% que responde *mamá*, un 30,3% responde *papá* y un 15% *mi profesora*.

El 66% del total obtiene **rendimiento alto** en el nivel de vocabulario de C1.

Las respuestas elegidas en mayor porcentaje por los que tienen nivel alto de vocabulario son las opciones: *la abuela*, con el 70%, y *el abuelo*, el 80%.

No se debe despreciar la opción *la chica*, ya que el 60% que la marca tiene también nivel alto de vocabulario en el cuadernillo 1. C1.

Sin embargo, de las 5 respuestas cuyo nº de aciertos es bajo en C1, 1 corresponde a *papa*, 2 a *mama*, 1 a *mis hermanos* y 1 *mi profesora*.

Como ya se vio en el análisis descriptivo, los porcentajes más altos de respuesta sobre **quien les cuenta cuentos** eran: *su madre*, *su padre* y *su profesora*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

La siguiente tabla muestra los datos obtenidos por los alumnos en el C1.

Tabla nº 91: Tabla de contingencia \$EscCuentos_Quien*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Cuentos: ¿Quién te los cuenta? ^a	¿Quién te los cuenta?. Papá	Recuento	1	37	81	119
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	,8%	31,1%	68,1%	
	¿Quién te los cuenta?. Mamá	Recuento	2	56	112	170
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	1,2%	32,9%	65,9%	
	¿Quién te los cuenta?. La abuela	Recuento	0	3	7	10
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	,0%	30,0%	70,0%	
	¿Quién te los cuenta?. El abuelo	Recuento	0	1	4	5
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	,0%	20,0%	80,0%	
	¿Quién te los cuenta?. Mis hermanos	Recuento	1	7	15	23
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	4,3%	30,4%	65,2%	
	¿Quién te los cuenta?. Mis amigos	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	,0%	,0%	100,0%	
	¿Quién te los cuenta?. Mi profesor/a	Recuento	1	22	36	59
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	1,7%	37,3%	61,0%	
	¿Quién te los cuenta?. La chica	Recuento	0	2	3	5
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	,0%	40,0%	60,0%	
Total		Recuento	5	128	259	392

En el cuadernillo 2, C2, alrededor del 76,5% de las respuestas (392) corresponden a los alumnos que obtienen nivel **medio de vocabulario**. Sin embargo, del 15,5% (61 alumnos) con un nivel alto en este cuadernillo 2, es la opción con el abuelo la que obtiene el porcentaje más alto, un 60%.

Recordamos que los resultados que más nos interesan se refieren a los datos obtenidos sobre los niveles más bajos de vocabulario en el cuadernillo C1 y los niveles más altos en el cuadernillo C2, para analizar su relación con los factores (variables) seleccionados en cada aspecto.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 92: Tabla de contingencia \$EscCuentos_ Quien*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Cuentos: ¿Quién te los cuenta? ^a	¿Quién te los cuenta?. Papá	Recuento	8	94	17	119
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	6,7%	79,0%	14,3%	
	¿Quién te los cuenta?. Mamá	Recuento	11	137	22	170
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	6,5%	80,6%	12,9%	
	¿Quién te los cuenta?. La abuela	Recuento	1	5	4	10
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	10,0%	50,0%	40,0%	
	¿Quién te los cuenta?. El abuelo	Recuento	1	1	3	5
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	20,0%	20,0%	60,0%	
	¿Quién te los cuenta?. Mis hermanos	Recuento	2	15	6	23
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	8,7%	65,2%	26,1%	
	¿Quién te los cuenta?. Mis amigos	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	,0%	100,0%	,0%	
	¿Quién te los cuenta?. Mi profesor/a	Recuento	8	42	9	59
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	13,6%	71,2%	15,3%	
	¿Quién te los cuenta?. La chica	Recuento	0	5	0	5
		% dentro de \$EscCuentos_Quien	,0%	100,0%	,0%	
Total		Recuento	31	300	61	392

2) **Cantar canciones.** Soporte auditivo de narrativa oral.

La actividad “cantar canciones” debe ser analizada únicamente como soporte auditivo de narrativa oral, ya que, si para cantar se utilizara un soporte *visual* añadido, lo consideraríamos incluido en el apartado de televisión, películas, videos musicales o incluso en el de juegos.

Como hemos hecho con las otras actividades, se analiza el *dónde*, el *cuándo* y *con quién* se lleva a cabo el procedimiento, y tras el análisis de los datos obtenidos podemos indicar los siguientes resultados:

2. a. **Cantamos canciones. Dónde**

Los datos en el análisis descriptivo mostraban un reparto muy igualado entre la opción *cantar en casa* y *cantar en el colegio*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

En la tabla se observa que más del 64% de los niños que admiten cantar canciones *en casa y en el colegio* tienen un nivel elevado de vocabulario en el C1.

Tabla nº 93: Tabla de contingencia \$Canciones_Donde*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Canciones: ¿Dónde cantas las canciones? ¿Dónde las cantas? ^a	En casa	Recuento	2	64	118	184
		% dentro de \$Canciones_Donde	1,1%	34,8%	64,1%	
	En el colegio	Recuento	3	42	82	127
		% dentro de \$Canciones_Donde	2,4%	33,1%	64,6%	
¿Dónde cantas las canciones? En casa de los abuelos		Recuento	0	3	4	7
		% dentro de \$Canciones_Donde	,0%	42,9%	57,1%	
Total			5	109	204	318

Solo un 1,1% de los que admiten cantar en casa y un 2,4% de los que cantan en el colegio tiene un nivel bajo en este cuadernillo C1.

Se puede observar en la segunda tabla de contingencia, que muestra resultados en el C2, que, con respecto al nivel de vocabulario, **aunque la gran mayoría está en el nivel medio**, son los niños que cantan canciones *en casa de sus abuelos* los que **curiosamente** pertenecen al grupo del nivel de vocabulario más alto, un 28,6% en este C2.

Tabla nº 94: Tabla de contingencia \$Canciones_Donde*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Canciones: ¿Dónde cantas las canciones? ¿Dónde las cantas? ^a	En casa	Recuento	17	140	27	184
		% dentro de \$Canciones_Donde	9,2%	76,1%	14,7%	
	En el colegio	Recuento	9	101	17	127
		% dentro de \$Canciones_Donde	7,1%	79,5%	13,4%	
¿Dónde cantas las canciones? En casa de los abuelos		Recuento	1	4	2	7
		% dentro de \$Canciones_Donde	14,3%	57,1%	28,6%	
Total			27	245	46	318

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

2. b. Cantamos canciones. *Cuándo*

Con respecto a la temporalización, en el cuadernillo 1, los datos muestran que más del 60% de los alumnos que dicen que **cantan canciones** a lo largo del día, en diferentes momentos, obtienen **rendimiento alto**, y esta proporción se eleva hasta el 72,7 % si toma el valor de *cuando me dejan*.

Las frecuencias de respuesta, que se muestran en el apartado de análisis descriptivo siguen este orden: en primer lugar *por la mañana*, *por la tarde* y *cuando yo quiero*, en ambos cuadernillos.

Los niveles más bajos de vocabulario en este C1 marcan la opción *por la tarde*, con un 2,3%.

Tabla nº 95: Tabla de contingencia \$Canciones_Cuando*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Canciones: ¿Cuándo las cantas? ^a	¿Cuándo cantas canciones?	Recuento	1	35	61	97
	Por la mañana	% dentro de \$Canciones_Cuando	1,0%	36,1%	62,9%	
	¿Cuándo cantas canciones?	Recuento	0	0	3	3
	Estás comiendo	% dentro de \$Canciones_Cuando	,0%	,0%	100,0%	
	¿Cuándo cantas canciones?	Recuento	2	30	56	88
	Por la tarde	% dentro de \$Canciones_Cuando	2,3%	34,1%	63,6%	
	¿Cuándo cantas canciones?	Recuento	0	7	3	10
	Antes de dormir	% dentro de \$Canciones_Cuando	,0%	70,0%	30,0%	
	¿Cuándo cantas canciones?	Recuento	1	18	33	52
	Cuando yo quiero	% dentro de \$Canciones_Cuando	1,9%	34,6%	63,5%	
	¿Cuándo cantas canciones?	Recuento	0	9	24	33
	Cuando me lo dejan	% dentro de \$Canciones_Cuando	,0%	27,3%	72,7%	
Total			4	99	180	283

En la tabla de contingencia siguiente se muestran los datos obtenidos en el cuadernillo

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

2. Se puede observar en esta segunda tabla, que con respecto al nivel de vocabulario, los resultados en el C2 indican que aunque la gran mayoría los niños está en el nivel medio de vocabulario, aquellos que cantan canciones *por la mañana* y *cuando yo quiero*, más de un 78% en ambas opciones, tiene este nivel, y de los que cantan *por la tarde* sube a un 80,7%.

Los que cantan mientras *están comiendo* curiosamente, pertenecen en un 66,7% al grupo del nivel de vocabulario más alto en este C2.

Tabla nº 96: Tabla de contingencia \$Canciones_ Cuando*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Canciones: ¿Cuándo las cantas? ^a	¿Cuándo cantas canciones?.	Recuento	7	76	14	97
	Por la mañana	% dentro de \$Canciones_ Cuando	7,2 %	78,4%	14,4%	
	¿Cuándo cantas canciones?.	Recuento	0	1	2	3
	Estás comiendo	% dentro de \$Canciones_ Cuando	,0%	33,3%	66,7%	
	¿Cuándo cantas canciones?.	Recuento	8	71	9	88
	Por la tarde	% dentro de \$Canciones_ Cuando	9,1 %	80,7%	10,2%	
	¿Cuándo cantas canciones?.	Recuento	2	6	2	10
	Antes de dormir	% dentro de \$Canciones_ Cuando	20,0 %	60,0%	20,0%	
	¿Cuándo cantas canciones?.	Recuento	3	41	8	52
	Cuando yo quiero	% dentro de \$Canciones_ Cuando	5,8 %	78,8%	15,4%	
	¿Cuándo cantas canciones?.	Recuento	1	23	9	33
	Cuando me lo dejan	% dentro de \$Canciones_ Cuando	3,0 %	69,7%	27,3%	
Total			21	218	44	283

2. c. Cantamos canciones. Con quién

Con respecto a la/las personas que cantan con los niños, los datos muestran que en el cuadernillo 1, C1, más del 60% de los alumnos que dicen que **cantan canciones** obtienen rendimiento alto en el nivel de vocabulario, estando muy repartida la proporción de las opciones, y que como ya se describió, seguía este orden: *yo solo*, *mis hermanos* y *papá*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Igualmente, la frecuencia de la respuesta *con mi profesora* era la más alta, con un 25%, tanto en C1 como en C2.

Los niveles más bajos de vocabulario en este C1 marcan la opción *con mis amigos* en un 3,8%.

Tabla nº 97: Tabla de contingencia \$Canciones_ Quien*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Canciones: ¿Con quién cantas canciones? ^a	¿Con quién cantas canciones?. Papá	Recuento	0	24	37	61
		% dentro de \$Canciones_ Quien	,0%	39,3%	60,7%	
	¿Con quién cantas canciones?. Mamá	Recuento	1	29	41	71
		% dentro de \$Canciones_ Quien	1,4%	40,8%	57,7%	
	¿Con quién cantas canciones?. La abuela	Recuento	0	5	3	8
		% dentro de \$Canciones_ Quien	,0%	62,5%	37,5%	
	¿Con quién cantas canciones?. El abuelo	Recuento	0	2	2	4
		% dentro de \$Canciones_ Quien	,0%	50,0%	50,0%	
	¿Con quién cantas canciones?. Yo solo	Recuento	1	14	39	54
		% dentro de \$Canciones_ Quien	1,9%	25,9%	72,2%	
	¿Con quién cantas canciones?. Con mis hermanos	Recuento	2	26	45	73
		% dentro de \$Canciones_ Quien	2,7%	35,6%	61,6%	
	¿Con quién cantas canciones?. Con mis amigos	Recuento	1	7	18	26
		% dentro de \$Canciones_ Quien	3,8%	26,9%	69,2%	
	¿Con quién cantas canciones?. Con mi profesor/a	Recuento	3	34	65	102
		% dentro de \$Canciones_ Quien	2,9%	33,3%	63,7%	
	¿Con quién cantas canciones?. La chica	Recuento	0	1	2	3
		% dentro de \$Canciones_ Quien	,0%	33,3%	66,7%	
Total		Recuento	8	142	252	402

En la segunda tabla de contingencia que muestra resultados en el C2, se puede observar que, con respecto al nivel de vocabulario, **aunque la gran mayoría de** los niños **está en el nivel medio**, aquellos que reconocen que cantan canciones *con mis hermanos*, y *yo solo* están cerca de un 78%, y de los que cantan *con mi profesor* sube a un 83,3%.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

De los niños que marcan *con el abuelo*, el 25%, o de los que marcan *con mi chica*, el 33%, muestran los niveles más altos de vocabulario en el cuadernillo 2, aunque el resto de las opciones está muy repartido.

Tabla nº 98: Tabla de contingencia \$Canciones_ Quien*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Canciones: ¿Con quién cantas? ^a	¿Con quién cantas canciones?. Papá	Recuento	7	46	8	61
		% dentro de \$Canciones_ Quien	11,5%	75,4%	13,1%	
	¿Con quién cantas canciones?. Mamá	Recuento	9	53	9	71
		% dentro de \$Canciones_ Quien	12,7%	74,6%	12,7%	
	¿Con quién cantas canciones?. La abuela	Recuento	1	6	1	8
		% dentro de \$Canciones_ Quien	12,5%	75,0%	12,5%	
	¿Con quién cantas canciones?. El abuelo	Recuento	1	2	1	4
		% dentro de \$Canciones_ Quien	25,0%	50,0%	25,0%	
	¿Con quién cantas canciones?. Yo solo	Recuento	2	42	10	54
		% dentro de \$Canciones_ Quien	3,7%	77,8%	18,5%	
	¿Con quién cantas canciones?. Con mis hermanos	Recuento	6	58	9	73
		% dentro de \$Canciones_ Quien	8,2%	79,5%	12,3%	
	¿Con quién cantas canciones?. Con mis amigos	Recuento	2	18	6	26
		% dentro de \$Canciones_ Quien	7,7%	69,2%	23,1%	
	¿Con quién cantas canciones?. Con mi profesor/a	Recuento	8	85	9	102
		% dentro de \$Canciones_ Quien	7,8%	83,3%	8,8%	
	¿Con quién cantas canciones?. La chica	Recuento	1	1	1	3
		% dentro de \$Canciones_ Quien	33,3%	33,3%	33,3%	
Total		Recuento	37	311	54	402

La información recogida a través de los cuestionarios, se estructura y analiza según el tipo de soporte utilizado (auditivo y/o visual).

El análisis de los datos de los apartados anteriores se refiere a la utilización de la narrativa oral sobre soportes auditivos, y a continuación, se analizan y describen los datos con soportes auditivos, pero también visuales.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Estos son:

- **Libros de cuentos**
- **Programas de televisión**
- **Juegos con TICs**
- **Películas y videos en ordenador y Tablet?**

En todos los subapartados, cuando se pregunta sobre el uso de algún tipo de soporte para la narrativa oral, se hace siempre siguiendo el mismo orden: primero, se pregunta *dónde*; a continuación, se pregunta *cuándo*, y por último, se pregunta *quién o con quién* se lleva a cabo la actividad. Esta estructura facilita el análisis de los datos.

Las frecuencias de las respuestas de cada variable se muestran en el apartado anterior de análisis descriptivo. Es importante señalar que siempre serán las mismas, tanto para el cuadernillo 1 como para el C2.

3). Ver Libros de cuentos: Utilización añadida de soporte visual al auditivo.

Consideramos que la actividad a la que nos estamos refiriendo "ver libros" con o sin letras pero con dibujos, de cuentos, historietas o comics" incluye cualquier tipo de interacción añadida, comentario, narración o conversación cuya condición y criterio de selección es que su soporte de presentación sea visual, es decir, el niño **escucha la información** que le aporta el adulto, aunque además utilice como apoyo la imagen.

La manera de preguntar al niño sobre ello es: "*¿ves libros de dibujos o cuentos?*"

A continuación se le pregunta sobre cada uno de los aspectos a analizar: *dónde*, *cuándo* y *con quién*.

3.a. Dónde ven Libros de cuentos. El análisis de los datos realizados en el apartado descriptivo mostraba que la gran mayoría de niños, el 73,3% ven libros de cuentos, comics (con o sin letras) *en casa*, y de ellos, el 62,6% tienen un nivel alto de vocabulario.

Los niveles más bajos de vocabulario en este C1 marcan igualmente la opción *en casa*,

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

con un 1,5%. Nadie con nivel bajo de vocabulario marca la opción en *casa de los abuelos*.

Tabla nº 99: Tabla de contingencia \$LibCuentos_Donde*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Libros de cuentos: ¿Dónde los ves? ^a	¿Dónde los ves? En casa	Recuento	3	74	129	206
		% dentro de \$LibCuentos_Donde	1,5%	35,9%	62,6%	
	¿Dónde los ves? En el colegio	Recuento	2	24	44	70
		% dentro de \$LibCuentos_Donde	2,9%	34,3%	62,9%	
	¿Dónde los ves? En casa de los abuelos	Recuento	0	0	5	5
		% dentro de \$LibCuentos_Donde	,0%	,0%	100,0%	
Total		Recuento	5	98	178	281

En el análisis del cuadernillo 2, C2, sigue siendo el mismo porcentaje del 73,3% los niños que marcaron que los ven *en casa*, y de estos, un 73,3% tienen el **nivel medio** de vocabulario y un 16,5% tienen el nivel más elevado de vocabulario.

Tabla nº 100: Tabla de contingencia \$LibCuentos_Donde*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Libros de cuentos: ¿Dónde los ves? ^a	¿Dónde los ves? En casa	Recuento	21	151	34	206
		% dentro de \$LibCuentos_Donde	10,2%	73,3%	16,5%	
	¿Dónde los ves? En el colegio	Recuento	6	54	10	70
		% dentro de \$LibCuentos_Donde	8,6%	77,1%	14,3%	
	¿Dónde los ves? En casa de los abuelos	Recuento	0	3	2	5
		% dentro de \$LibCuentos_Donde	,0%	60,0%	40,0%	
Total		Recuento	27	208	46	281

Sin embargo, de los niños que marcan la opción en *el colegio*, el 77,1% tienen nivel medio y el 14,3% nivel alto de vocabulario.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

3. b. *Cuándo ven Libros de cuentos.* Cuando analizamos **cuándo ven los cuentos**, la gran mayoría de los niños reconocía que los ven *antes de dormir*, y de ellos, el 64% tienen nivel alto de vocabulario; y de los que señalan *por la tarde* son un 58,1%

Tabla nº 101: Tabla de contingencia \$LibCuentos_Cuando*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Libros de cuentos: ¿Cuándo los ves? ^a	¿Cuándo ves libros de cuentos? Por la mañana	Recuento	1	22	43	66
		% dentro de \$LibCuentos_Cuando	1,5%	33,3%	65,2%	
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Mientras comes	Recuento	0	1	1	2
		% dentro de \$LibCuentos_Cuando	,0%	50,0%	50,0%	
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Por la tarde	Recuento	2	34	50	86
		% dentro de \$LibCuentos_Cuando	2,3%	39,5%	58,1%	
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Antes de dormir	Recuento	2	34	64	100
		% dentro de \$LibCuentos_Cuando	2,0%	34,0%	64,0%	
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Cuando yo quiero	Recuento	0	6	11	17
		% dentro de \$LibCuentos_Cuando	,0%	35,3%	64,7%	
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Cuando me dejan	Recuento	0	5	17	22
		% dentro de \$LibCuentos_Cuando	,0%	22,7%	77,3%	
Total		Recuento	5	102	186	293

El análisis descriptivo mostraba que la gran mayoría de los niños veía los libros *antes de dormir* y *por la tarde*, seguidos de *por la mañana*.

Los que en el C1 tienen el nivel más bajo de aciertos señalan que los ven *por la mañana* y esto ocurre en un 1,5%. Curiosamente, de los que marcan esta opción en el C2, un 16,7% tiene un nivel alto de vocabulario. **Ambos índices son, específicamente, los que más nos interesan.**

Continuando el análisis de los niveles de vocabulario en el C2 en relación con el *cuándo*, los resultados indican que, efectivamente, un 20% de los que han marcado la opción *antes de dormir* tiene el nivel más alto de vocabulario y de los que marcan *cuando me los dejan* con un 27,3%; aunque el porcentaje de aciertos más alta sigue estando en el

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

nivel medio en el C2.

Tabla nº 102: Tabla de contingencia \$LibCuentos_Cuando*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Libros de cuentos: ¿Cuándo los ves? ^a	¿Cuándo ves libros de cuentos? Por la mañana	Recuento	6	49	11	66
		% dentro de \$LibCuentos_ Cuando	9,1%	74,2%	16,7%	
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Mientras comes	Recuento	0	0	2	2
		% dentro de \$LibCuentos_ Cuando	,0%	,0%	100,0%	
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Por la tarde	Recuento	13	63	10	86
		% dentro de \$LibCuentos_ Cuando	15,1%	73,3%	11,6%	
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Antes de dormir	Recuento	6	74	20	100
		% dentro de \$LibCuentos_ Cuando	6,0%	74,0%	20,0%	
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Cuando yo quiero	Recuento	2	12	3	17
		% dentro de \$LibCuentos_ Cuando	11,8%	70,6%	17,6%	
	¿Cuándo ves libros de cuentos? Cuando me dejan	Recuento	1	15	6	22
		% dentro de \$LibCuentos_ Cuando	4,5%	68,2%	27,3%	
Total		Recuento	28	213	52	293

3. c. Con quién ven Libros de cuentos. Cuando analizamos **con quién ven los libros de cuentos**, los resultados descritos indicaron que los porcentajes de las respuestas estaban muy repartidas, aunque la opción *mamá* era superior por poco, a la opción *papá*, que en este caso, cerca del 64% tienen nivel alto.

De los niños que reconocen *ver los cuentos con sus hermanos o solos*, el 57% y el 66% tienen, respectivamente, el nivel más elevado de vocabulario en este C1.

Sin embargo, del total de niños que los *mira solo*, **el 6%** tienen también el nivel más bajo de vocabulario en este C1. Y de lo que los *ven con sus amigos* un 5,3%.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla n° 103: Tabla de contingencia \$LibCuentos_ Quien * Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Libros de cuentos: ¿Con quién los miras? ^a	¿Con quién los miras?. Papá	Recuento	0	28	48	76
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	,0%	36,8%	63,2%	
	¿Con quién los miras?. Mamá	Recuento	1	30	55	86
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	1,2%	34,9%	64,0%	
	¿Con quién los miras?. La abuela	Recuento	0	1	6	7
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	,0%	14,3%	85,7%	
	¿Con quién los miras?. El abuelo	Recuento	0	2	4	6
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	,0%	33,3%	66,7%	
	¿Con quién los miras?. Yo solo	Recuento	3	14	33	50
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	6,0%	28,0%	66,0%	
	¿Con quién los miras?. Con mis hermanos	Recuento	1	20	28	49
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	2,0%	40,8%	57,1%	
	¿Con quién los miras?. Con mis amigos	Recuento	1	5	13	19
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	5,3%	26,3%	68,4%	
	¿Con quién los miras?. Con mi profesor/a	Recuento	0	5	15	20
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	,0%	25,0%	75,0%	
	¿Con quién los miras?. La chica	Recuento	0	0	2	2
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	,0%	,0%	100,0%	
Total		Recuento	6	105	204	315

Si analizamos los datos para C2, los resultados muestran que un 70% está en el nivel medio de vocabulario, y del 18,4% con los niveles más altos de vocabulario, las opciones se reparten entre 18,4% que marca *papá*, el 26% que marca *yo solo* y un 14% de los que marcan *mamá*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 104: Tabla de contingencia \$LibCuentos_ Quien*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Libros de cuentos: ¿Con quién los miras? ^a	¿Con quién los miras?. Papá	Recuento	6	56	14	76
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	7,9 %	73,7%	18,4%	
	¿Con quién los miras?. Mamá	Recuento	10	64	12	86
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	11,6 %	74,4%	14,0%	
	¿Con quién los miras?.La abuela	Recuento	0	6	1	7
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	,0%	85,7%	14,3%	
	¿Con quién los miras?. El abuelo	Recuento	1	2	3	6
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	16,7 %	33,3%	50,0%	
	¿Con quién los miras?. Yo solo	Recuento	5	32	13	50
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	10,0 %	64,0%	26,0%	
	¿Con quién los miras?. Con mis hermanos	Recuento	7	35	7	49
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	14,3 %	71,4%	14,3%	
	¿Con quién los miras?. Con mis amigos	Recuento	2	13	4	19
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	10,5 %	68,4%	21,1%	
	¿Con quién los miras?. Con mi profesor/a	Recuento	2	14	4	20
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	10,0 %	70,0%	20,0%	
	¿Con quién los miras?. La chica	Recuento	1	1	0	2
		% dentro de \$LibCuentos_ Quien	50,0 %	50,0%	,0%	
Total		Recuento	34	223	58	315

4). Ver la Televisión. En este apartado nos estamos refiriendo a la programación general de televisión, esto incluye documentales, películas de video, dibujos animados, musicales, etc.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

4. a. *Dónde ven la televisión.* Cuando se analizan los datos sobre los lugares preferentes en los que se ve la televisión, ocurre que en un porcentaje abrumador, el 93,7% de los niños encuestados ven la televisión *en su casa*. De este grupo de niños, el 63,6% tiene un nivel alto de vocabulario en el C1.

Solo hay un 1,2% con nivel bajo y ha contestado *en casa*. Los otros porcentajes se reparten entre *el colegio* y la *casa de los abuelos* de los cuales hay un 69,2% en nivel alto.

Tabla nº105: Tabla de contingencia \$TV_Donde*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
TV: ¿Dónde la ves? ^a	¿Dónde las ves?.	Recuento	3	87	157	247
	En casa	% dentro de \$TV_Donde	1,2%	35,2%	63,6%	
	¿Dónde las ves?.	Recuento	0	3	1	4
	En el colegio	% dentro de \$TV_Donde	,0%	75,0%	25,0%	
	¿Dónde las ves?.	Recuento	0	4	9	13
	Casa de los abuelos	% dentro de \$TV_Donde	,0%	30,8%	69,2%	
Total		Recuento	3	94	167	264

Si analizamos los niveles de vocabulario en el cuadernillo 2, C2, el 73,8% de los niños que tienen un nivel medio de aciertos y ocurre que los porcentajes de sus respuestas están más igualados, por encima del 60%, llegando hasta el 75% los niños que reconocen que *en el colegio*. De los que contestan *en casa* el 16,2% tienen un nivel alto de vocabulario.

Tabla nº106: Tabla de contingencia \$TV_Donde*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
TV: ¿Dónde la ves? ^a	¿Dónde las ves?.	Recuento	23	184	40	247
	En casa	% dentro de \$TV_Donde	9,3%	74,5%	16,2%	
	¿Dónde las ves?.	Recuento	1	3	0	4
	En el colegio	% dentro de \$TV_Donde	25,0%	75,0%	,0%	
	¿Dónde las ves?.	Recuento	1	8	4	13
	Casa de los abuelos	% dentro de \$TV_Donde	7,7%	61,5%	30,8%	
Total		Recuento	25	195	44	264

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

4. b. *Cuándo ven la televisión.* Cuando analizamos **cuándo** ven los programas de televisión, como ya se describió en el apartado anterior, la gran mayoría de los niños reconoce que los ven *por la tarde*, y de ellos, el 58,6% tienen nivel alto de vocabulario; de los de la opción *por la mañana* hay un 65,3% o la opción de *cuando me los dejan*, que se eleva hasta un 73,6%, son los que tienen nivel alto de aciertos en el C1. Solo un 2,6% tiene un nivel bajo en este C1, y coincide que marcan la opción *por la tarde*.

Tabla nº 107: Tabla de contingencia \$TV_Cuando*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
TV: ¿Cuándo la ves? ^a	¿Cuándo las ves? (Horario). Por la mañana	Recuento	0	25	47	72
		% dentro de \$TV_Cuando	,0%	34,7%	65,3%	
	¿Cuándo las ves? (Horario). Mientras comes	Recuento	0	5	7	12
		% dentro de \$TV_Cuando	,0%	41,7%	58,3%	
	¿Cuándo las ves? (Horario). Por la tarde	Recuento	3	45	68	116
		% dentro de \$TV_Cuando	2,6%	38,8%	58,6%	
	¿Cuándo las ves? (Horario). Antes de dormir	Recuento	0	7	22	29
		% dentro de \$TV_Cuando	,0%	24,1%	75,9%	
	¿Cuándo las ves? (Horario). Cuando yo quiero	Recuento	0	5	5	10
		% dentro de \$TV_Cuando	,0%	50,0%	50,0%	
	¿Cuándo las ves? (Horario). Cuando me lo dejan	Recuento	0	14	39	53
		% dentro de \$TV_Cuando	,0%	26,4%	73,6%	
Total		Recuento	3	101	188	292

Continuando el análisis de los niveles de vocabulario en el C2 en relación con el *cuándo*, los resultados muestran que el 17% tiene un nivel alto de vocabulario y efectivamente, de los que indican que ven la televisión *por la tarde*, un 12,9% tienen nivel alto.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 108: Tabla de contingencia \$TV_Cuando*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
TV: ¿Cuándo la ves? ^a	¿Cuándo las ves? (Horario). Por la mañana	Recuento	7	52	13	72
		% dentro de \$TV_Cuando	9,7%	72,2%	18,1%	
	¿Cuándo las ves? (Horario). Mientras comes	Recuento	1	8	3	12
		% dentro de \$TV_Cuando	8,3%	66,7%	25,0%	
	¿Cuándo las ves? (Horario). Por la tarde	Recuento	13	88	15	116
		% dentro de \$TV_Cuando	11,2%	75,9%	12,9%	
	¿Cuándo las ves? (Horario). Antes de dormir	Recuento	2	20	7	29
		% dentro de \$TV_Cuando	6,9%	69,0%	24,1%	
	¿Cuándo las ves? (Horario). Cuando yo quiero	Recuento	2	7	1	10
		% dentro de \$TV_Cuando	20,0%	70,0%	10,0%	
	¿Cuándo las ves? (Horario). Cuando me lo dejan	Recuento	1	41	11	53
		% dentro de \$TV_Cuando	1,9%	77,4%	20,8%	
Total		Recuento	26	216	50	292

Un 24,1% de los que han marcado la opción *antes de dormir* y un 73,6% de los que marcan *cundo me los dejan* tiene el nivel más alto de vocabulario; aunque el porcentaje más elevado de aciertos en el C2 sigue estando en el nivel medio.

4. c. Con quién ven la televisión

Cuando analizamos los datos sobre **con quién** ven los programas de televisión, de dibujos animados, películas, etc. ya se describió en el apartado anterior que los porcentajes de la respuesta estaban más repartidos, aunque la frecuencia de opción *con mis hermanos* 45% era superior a la opción *mamá* (de los cuales el 65,1% tienen nivel alto) y *papá* (53,1% de los que marcan esta opción tienen nivel alto de vocabulario).

Por tanto, de los niños que reconocen *ver la televisión con sus hermanos o solos*, el 65,8% y el 60,9% respectivamente, tienen un nivel elevado de vocabulario en este C1. Los niveles más bajos de vocabulario, un 0,01% indica que también lo ve con sus hermanos o su madre.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 109: Tabla de contingencia \$TV_ Quien*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
TV: ¿Con quién la ves? ^a	¿Con quién las ves?. Papá	Recuento	2	28	34	64
		% dentro de \$TV_ Quien	3,1%	43,8%	53,1%	
	¿Con quién las ves?. Mamá	Recuento	2	20	41	63
		% dentro de \$TV_ Quien	3,2%	31,7%	65,1%	
	¿Con quién las ves?. La abuela	Recuento	0	3	1	4
		% dentro de \$TV_ Quien	,0%	75,0%	25,0%	
	¿Con quién las ves?. El abuelo	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de \$TV_ Quien	,0%	,0%	100,0%	
	¿Con quién las ves?. Yo solo	Recuento	0	18	28	46
		% dentro de \$TV_ Quien	,0%	39,1%	60,9%	
	¿Con quién las ves?. Con mis hermanos	Recuento	2	52	104	158
		% dentro de \$TV_ Quien	1,3%	32,9%	65,8%	
	¿Con quién las ves?. Con mis amigos	Recuento	0	0	2	2
		% dentro de \$TV_ Quien	,0%	,0%	100,0%	
	¿Con quién las ves?. Con mi profesor/a	Recuento	0	1	1	2
		% dentro de \$TV_ Quien	,0%	50,0%	50,0%	
	¿Con quién las ves?. La chica	Recuento	0	2	6	8
		% dentro de \$TV_ Quien	,0%	25,0%	75,0%	
Total		Recuento	6	124	218	348

Si analizamos los datos para C2, los resultados muestran que un 72,7% está en el nivel medio de vocabulario, y del 17,5% con los niveles más altos de vocabulario, las opciones se reparten entre 20,3% que marca *papá*, el 15,2% que marca *yo solo* y un 17,5% de los que marcan *mamá*. De los niños que marcan la opción *con mis hermanos*, sube al 17,2% los que tienen nivel alto.

Sin embargo del total de niños que tienen el nivel más alto de vocabulario en este C2, ninguno reconoce ver la televisión *con la abuela, ni su profesor ni la chica*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº110: *Tabla de contingencia \$TV_ Quien*Aciertos_2_recod*

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
TV: ¿Con quién la ves? ^a	¿Con quién las ves?.	Recuento	9	42	13	64
	Papá	% dentro de \$TV_ Quien	14,1%	65,6%	20,3%	
	¿Con quién las ves?.	Recuento	7	45	11	63
	Mamá	% dentro de \$TV_ Quien	11,1%	71,4%	17,5%	
	¿Con quién las ves?.	Recuento	0	4	0	4
	La abuela	% dentro de \$TV_ Quien	,0%	100,0%	,0%	
	¿Con quién las ves?.	Recuento	0	0	1	1
	El abuelo	% dentro de \$TV_ Quien	,0%	,0%	100,0%	
	¿Con quién las ves?.	Recuento	4	35	7	46
	Yo solo	% dentro de \$TV_ Quien	8,7%	76,1%	15,2%	
	¿Con quién las ves?.	Recuento	13	117	28	158
	Con mis hermanos	% dentro de \$TV_ Quien	8,2%	74,1%	17,7%	
	¿Con quién las ves?.	Recuento	0	1	1	2
	Con mis amigos	% dentro de \$TV_ Quien	,0%	50,0%	50,0%	
	¿Con quién las ves?.	Recuento	0	2	0	2
	Con mi profesor/a	% dentro de \$TV_ Quien	,0%	100,0%	,0%	
	¿Con quién las ves?.	Recuento	1	7	0	8
	La chica	% dentro de \$TV_ Quien	12,5%	87,5%	,0%	
Total		Recuento	34	253	61	348

5). Juegos con TICs. (Tecnología de información y comunicación). Analizando otros tipos de soporte visual de narrativa oral, cuando se pregunta sobre **jugar con el ordenador, teléfono, Ipad o tablet**, los resultados del análisis descriptivo indicaban que estas actividades se realizan en un porcentaje del 22,1% *solo los sábados y domingos*, del 20,2% *cualquier día de la semana* frente a un 8,8% *todos los días*. Un **48,9%** de niños afirmaba que *nunca* usa ninguna TIC para jugar.

Del otro 51,1% de niños que sí usa TICs, se analiza el *dónde*, el *cuándo* y *con quién* se lleva a cabo el procedimiento, y tras el análisis de los datos obtenidos podemos indicar los siguientes resultados:

5.a. *Dónde juegas en el ordenador o teléfono o Tablet*

Los resultados del análisis descriptivo realizado con anterioridad mostraban que la opción *en casa* era mayoritaria con respecto a las otras, ya que más del 96% del

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

total de respuestas señalan que es *en casa donde juegan con TICs*, frente al 1% *que lo hacen en el colegio* o el 2,9% de *casa de los abuelos*.

En la tabla de contingencia se observa que el 65% de los niños que admiten jugar *en casa* tienen un nivel alto de vocabulario en el C1. El 34% tienen nivel medio y el 1% bajo.

Tabla nº 111: Tabla de contingencia \$TIC_Donde*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Ordenador, tablet...: ¿Dónde juegas? ^a	¿Dónde juegas?.	Recuento	2	67	128	197
	En casa, en portátil de mi madre/padre	% dentro de \$TIC_Donde	1,0%	34,0%	65,0%	
	¿Dónde juegas?.	Recuento	0	0	2	2
	En el colegio	% dentro de \$TIC_Donde	,0%	,0%	100,0%	
	¿Dónde juegas?.	Recuento	0	2	4	6
	En casa de los abuelos	% dentro de \$TIC_Donde	,0%	33,3%	66,7%	
Total		Recuento	2	69	134	205

Si analizamos los niveles de vocabulario en el cuadernillo 2, C2, el 72,1% de los niños (148) tiene un nivel medio de aciertos, y solo el 18,5% de los niños tiene nivel alto de vocabulario.

Ocorre que del 96% que respondía que *en casa* el 16,8 % tienen un nivel alto de vocabulario en este C2.

Tabla nº 112: Tabla de contingencia \$TIC_Donde*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Ordenador, tablet...: ¿Dónde juegas? ^a	¿Dónde juegas?.	Recuento	19	145	33	197
	En casa, en portátil de mi madre/padre	% dentro de \$TIC_Donde	9,6%	73,6%	16,8%	
	¿Dónde juegas?.	Recuento	0	0	2	2
	En el colegio	% dentro de \$TIC_Donde	,0%	,0%	100,0%	
	¿Dónde juegas?.	Recuento	0	3	3	6
	En casa de los abuelos	% dentro de \$TIC_Donde	,0%	50,0%	50,0%	
Total		Recuento	19	148	38	205

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

5.b. Cuando **juegas** en el ordenador o teléfono o Tablet

Con respecto al momento en que **juegan** con el ordenador, teléfono, Ipads o tablet, es decir, se pregunta **cuándo**: el resultado del análisis descriptivo mostraba que el 32,2% de las respuestas contestan *por la tarde*, seguido en el 15,7% *por la mañana*, y sube hasta el 42,8% la opción *cuando me dejan*.

Solo un 2,5% juega con TICs *antes de dormir*. Sin embargo la opción *cuando yo quiero* sube a un porcentaje del 6,8% con respecto a ver la televisión, que era del 3,3%.

Cuando se relaciona estos datos con el nivel de vocabulario a través de las tablas de contingencia, los resultados son los siguientes:

Tabla nº 113: Tabla de contingencia \$TIC_Cuando*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Ordenador, tablet...: ¿Cuándo juegas? ^a	¿Cuándo juegas? (horario). Por la mañana	Recuento	0	13	22	35
		% dentro de \$TIC_Cuando	,0%	37,1%	62,9%	
	¿Cuándo juegas? (horario). Por la tarde	Recuento	1	25	46	72
		% dentro de \$TIC_Cuando	1,4%	34,7%	63,9%	
	¿Cuándo juegas? (horario). Antes de dormir	Recuento	0	2	4	6
		% dentro de \$TIC_Cuando	,0%	33,3%	66,7%	
	¿Cuándo juegas? (horario). Cuando yo quiero	Recuento	0	4	12	16
		% dentro de \$TIC_Cuando	,0%	25,0%	75,0%	
	¿Cuándo juegas? (horario). Cuando me lo dejan	Recuento	1	38	62	101
		% dentro de \$TIC_Cuando	1,0%	37,6%	61,4%	
Total		Recuento	2	82	146	230

De los niños que marcan la opción mayoritaria *cuando me lo dejan*, el 61,4% tienen nivel alto, el 37,6% tienen nivel medio y el 1% tiene nivel bajo en el C1.

De los niños que marcan *por la tarde*, el 63,9% tienen nivel alto, y un 1,4% tienen nivel bajo de vocabulario.

Si analizamos los niveles de vocabulario en el cuadernillo 2, C2, el 73% de los niños (168) tiene un nivel medio de aciertos, y solo el 17,8% tiene nivel alto de vocabulario.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Ocurre que los porcentajes de las respuestas están muy igualados, sin embargo de los niños que marcan *por la tarde*, el 15,3% tienen un nivel alto de vocabulario y de los que marcan *cuando me lo dejan* son el 18,8% en este C2.

Del total de los que marcan la opción *antes de dormir*, un 33,3% tiene el nivel elevado de vocabulario en el C2.

Tabla nº 114: Tabla de contingencia \$TIC_Cuando*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Ordenador, tablet...: ¿Cuándo juegas? ^a	¿Cuándo juegas? (horario). Por la mañana	Recuento	4	24	7	35
		% dentro de \$TIC_Cuando	11,4%	68,6%	20,0%	
	¿Cuándo juegas? (horario). Por la tarde	Recuento	5	56	11	72
		% dentro de \$TIC_Cuando	6,9%	77,8%	15,3%	
	¿Cuándo juegas? (horario). Antes de dormir	Recuento	0	4	2	6
		% dentro de \$TIC_Cuando	,0%	66,7%	33,3%	
	¿Cuándo juegas? (horario). Cuando yo quiero	Recuento	0	14	2	16
		% dentro de \$TIC_Cuando	,0%	87,5%	12,5%	
	¿Cuándo juegas? (horario). Cuando me lo dejan	Recuento	12	70	19	101
		% dentro de \$TIC_Cuando	11,9%	69,3%	18,8%	
Total		Recuento	21	168	41	230

5. c. Con quién **juegas** en el ordenador o teléfono o Tablet/Ipad

Cuando se pregunta sobre **con quién juegas con el ordenador, el teléfono o el Ipad o la tablet**, **los resultados del análisis descriptivo de los datos** mostraban que los porcentajes estaban más distribuidos, siendo un alrededor de 12% *con mis hermanos*, 5% con *el padre*, seguido de un 4% con *la madre*, y más de un 12% *yo solo* (9% con *el ordenador*).

La respuesta *con los abuelos, mis amigos*, apenas llega hasta el 0,2% aproximadamente. La opción con la chica o con mi profesor no se marcaba en ningún caso.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 115: Tabla de contingencia \$TIC_Quien*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Ordenador, tablet...: ¿Con quién juegas? ^a	¿Con quién juegas con el ordenador?. Papá	Recuento	0	12	15	27
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	44,4%	55,6%	
	¿Con quién juegas con el ordenador?. Mamá	Recuento	1	7	11	19
		% dentro de \$TIC_Quien	5,3%	36,8%	57,9%	
	¿Con quién juegas con el ordenador?. La abuela	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	,0%	100,0%	
	¿Con quién juegas con el ordenador?. El abuelo	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	,0%	100,0%	
	¿Con quién juegas con el ordenador?. Yo solo	Recuento	1	12	31	44
		% dentro de \$TIC_Quien	2,3%	27,3%	70,5%	
	¿Con quién juegas con el ordenador?. Con mis hermanos	Recuento	0	25	39	64
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	39,1%	60,9%	
	¿Con quién juegas con el ordenador?. Con mis amigos	Recuento	0	0	3	3
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	,0%	100,0%	
	¿Con quién juegas con el teléfono?. Papá	Recuento	1	14	13	28
		% dentro de \$TIC_Quien	3,6%	50,0%	46,4%	
	¿Con quién juegas con el teléfono?. Mamá	Recuento	0	9	13	22
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	40,9%	59,1%	
	¿Con quién juegas con el teléfono?. El abuelo	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	,0%	100,0%	
	¿Con quién juegas con el teléfono?. Yo solo	Recuento	0	22	47	69
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	31,9%	68,1%	
	¿Con quién juegas con el teléfono?. Con mis hermanos	Recuento	0	14	39	53
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	26,4%	73,6%	
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet?. Papá	Recuento	0	11	17	28
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	39,3%	60,7%	
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet?. Mamá	Recuento	0	9	12	21
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	42,9%	57,1%	
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet?. La abuela	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	,0%	100,0%	
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet?. Yo solo	Recuento	1	21	40	62
		% dentro de \$TIC_Quien	1,6%	33,9%	64,5%	
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet?. Con mis hermanos	Recuento	0	23	50	73
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	31,5%	68,5%	
Total		Recuento	4	179	334	517

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 116: Tabla de contingencia \$TIC_Quien*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Ordenador , tablet...: ¿Con quién juegas? ^a	¿Con quién juegas con el ordenador?. Papá	Recuento	2	21	4	27
		% dentro de \$TIC_Quien	7,4%	77,8%	14,8%	
	¿Con quién juegas con el ordenador?. Mamá	Recuento	4	12	3	19
		% dentro de \$TIC_Quien	21,1%	63,2%	15,8%	
	¿Con quién juegas con el ordenador?. La abuela	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	,0%	100,0%	
	¿Con quién juegas con el ordenador?. El abuelo	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	,0%	100,0%	
	¿Con quién juegas con el ordenador?. Yo solo	Recuento	4	32	8	44
		% dentro de \$TIC_Quien	9,1%	72,7%	18,2%	
	¿Con quién juegas con el ordenador?. Con mis hermanos	Recuento	7	46	11	64
		% dentro de \$TIC_Quien	10,9%	71,9%	17,2%	
	¿Con quién juegas con el ordenador?. Con mis amigos	Recuento	0	1	2	3
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	33,3%	66,7%	
	¿Con quién juegas con el teléfono?. Papá	Recuento	3	21	4	28
		% dentro de \$TIC_Quien	10,7%	75,0%	14,3%	
	¿Con quién juegas con el teléfono?. Mamá	Recuento	3	16	3	22
		% dentro de \$TIC_Quien	13,6%	72,7%	13,6%	
	¿Con quién juegas con el teléfono?. El abuelo	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	100,0%	,0%	
	¿Con quién juegas con el teléfono?. Yo solo	Recuento	6	53	10	69
		% dentro de \$TIC_Quien	8,7%	76,8%	14,5%	
	¿Con quién juegas con el teléfono?. Con mis hermanos	Recuento	4	41	8	53
		% dentro de \$TIC_Quien	7,5%	77,4%	15,1%	
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet?. Papá	Recuento	4	20	4	28
		% dentro de \$TIC_Quien	14,3%	71,4%	14,3%	
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet?. Mamá	Recuento	2	17	2	21
		% dentro de \$TIC_Quien	9,5%	81,0%	9,5%	
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet?. La abuela	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de \$TIC_Quien	,0%	100,0%	,0%	
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet?. Yo solo	Recuento	6	46	10	62
		% dentro de \$TIC_Quien	9,7%	74,2%	16,1%	
	¿Con quién juegas con el Ipad/tablet?. Con mis hermanos	Recuento	7	50	16	73
		% dentro de \$TIC_Quien	9,6%	68,5%	21,9%	
Total		Recuento	52	378	87	517

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Por tanto, en este C1, de los niños que reconocen **jugar** con el ordenador, teléfono, Tablet o Ipad *con sus hermanos o solos*, más del 60%, tienen un nivel elevado de vocabulario.

La respuesta *con papá* le sigue en orden de preferencia tanto para el uso de ordenador como en Ipad /Tablet o teléfono, y de estos niños más del 50% obtienen un nivel de vocabulario alto en cada una de las TIC. Sin embargo, de estos que indican que juegan *con sus hermanos o su madre*, un 2,3% también tienen los niveles más bajos de vocabulario.

Si analizamos los datos para C2, los resultados muestran que un 73,1% de los niños que **juegan con TICs** está en el nivel medio de vocabulario, y del 16,8% con los niveles más altos de vocabulario, las opciones se reparten entre 14% que juega *papá* y el 14-16% que marca *yo solo* en el uso del ordenador, teléfono o Tablet/Ipad para jugar.

Siendo la frecuencia de respuesta mayor de los niños que dicen que juegan *con mis hermanos*, el porcentaje de los que tienen nivel alto de vocabulario sube al 17,2% en el caso del ordenador, un 15,1% de los que usan el teléfono para jugar y un 21,9% con el uso de la Tablet/ Ipad.

Sin embargo del total de niños que tienen el nivel más alto de vocabulario en este C2, 4 respuestas de un total de 517 reconocen jugar con diferentes TICs *con la abuela, o con el abuelo*.

6). Ver Películas y videos en ordenador y Tablet

Cuando se pregunta sobre **ver películas o videos** en el ordenador, Ipad o Tablet, los datos indicaban en el análisis descriptivo que estas actividades se realizan en un porcentaje del 23,9% *solo los sábados y domingos* frente al 29,4% *cualquier día de la semana* . El porcentaje desciende a un 5,1% de uso *todos los días*.

Un 41,6% de niños afirmaba que **nunca** ven películas ni videos en el ordenador y un 55,1% en Tablet, Ipad o teléfono.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

6. a. En qué (dónde) ordenador, teléfono o Tablet de quien, ves videos y películas

En la tabla de contingencia se observa que del **95%** que admiten ver películas y videos *en casa*, el 64,7% de los niños tienen un nivel alto de vocabulario en el C1. El 35,3% tienen nivel medio y **no hay nadie con nivel bajo**.

Tabla nº 117: Tabla de contingencia \$Pelis_Donde*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)		
			Medio	Alto	Total
Pelis, vídeos: ¿En qué ordenador los ves? ^a	¿En qué ordenador ves películas?. En casa	Recuento	54	99	153
		% dentro de \$Pelis_Donde	35,3%	64,7%	
	¿En qué ordenador ves películas?. En el colegio	Recuento	0	3	3
		% dentro de \$Pelis_Donde	,0%	100,0%	
	¿En qué ordenador ves películas?. En casa de los abuelos	Recuento	3	2	5
		% dentro de \$Pelis_Donde	60,0%	40,0%	
Total		Recuento	57	104	161

Si analizamos los niveles de vocabulario en el cuadernillo 2, el 75,1% de los niños tienen un nivel medio de aciertos, y ocurre que del mismo 95% que contestan *en casa*, el 17% tienen un nivel alto de vocabulario.

Tabla nº 118: Tabla de contingencia \$Pelis_Donde*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Pelis, vídeos: ¿En qué ordenador los ves? ^a	¿En qué ordenador ves películas?. En casa	Recuento	10	117	26	153
		% dentro de \$Pelis_Donde	6,5%	76,5%	17,0%	
	¿En qué ordenador ves películas?. En el colegio	Recuento	0	1	2	3
		% dentro de \$Pelis_Donde	,0%	33,3%	66,7%	
	¿En qué ordenador ves películas?. En casa de los abuelos	Recuento	0	3	2	5
		% dentro de \$Pelis_Donde	,0%	60,0%	40,0%	
Total		Recuento	10	121	30	161

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

6. b. Cuando *ves películas o videos* en el ordenador o teléfono o Tablet

Con respecto al momento en que **ven películas o videos** en el ordenador, teléfono, Ipads o tablet, recordamos **los resultados del análisis descriptivo** que mostraban que el 36,2% de las respuestas son *por la tarde*, seguido de la opción *cuando me dejan* con un porcentaje del 30,2%; la opción *por la mañana* el 17% y un 12,3% ve películas o videos *antes de dormir*.

Relacionamos estos datos con el nivel de vocabulario, a través de las tablas de contingencia, y los resultados son los siguientes:

De los niños que marcan *por la tarde*, el 60,2% tienen nivel alto de vocabulario en C1, un 37,3% tienen nivel medio y un 2,4% tienen nivel bajo de vocabulario, siendo estos los únicos que aparecen en la tabla.

Tabla nº 119: Tabla de contingencia \$Pelis_Cuando*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Pelis, vídeos: ¿Cuándo los ves? ¿Cuándo los ves? ^a	¿Cuándo los ves? (horario). Por la mañana	Recuento	0	11	29	40
		% dentro de \$Pelis_Cuando	,0%	27,5%	72,5%	
	¿Cuándo los ves? (horario). Mientras comes	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de \$Pelis_Cuando	,0%	,0%	100,0%	
	¿Cuándo los ves? (horario). Por la tarde	Recuento	2	31	50	83
		% dentro de \$Pelis_Cuando	2,4%	37,3%	60,2%	
	¿Cuándo los ves? (horario). Antes de dormir	Recuento	0	8	18	26
		% dentro de \$Pelis_Cuando	,0%	30,8%	69,2%	
	¿Cuándo los ves? (horario). Cuando yo quiero	Recuento	0	3	6	9
		% dentro de \$Pelis_Cuando	,0%	33,3%	66,7%	
	¿Cuándo los ves? (horario). Cuando me lo dejan	Recuento	0	30	41	71
		% dentro de \$Pelis_Cuando	,0%	42,3%	57,7%	
Total		Recuento	2	83	145	230

Del 30,8% de los niños que marcan la opción *cuando me lo dejan*, el 57,7% tienen nivel alto, el 42,3% tienen nivel medio y **ninguno** tiene nivel bajo en el C1.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Alrededor del 70% de los niños que eligen *por la mañana* y *antes de dormir* tiene nivel de vocabulario alto y **ninguno** tiene nivel bajo en este cuadernillo nº 1.

Si analizamos los niveles de vocabulario en el cuadernillo 2, C2, el 73% de los niños (230) tiene un nivel medio de aciertos, y solo el 17,8% tiene nivel alto de vocabulario.

Tabla nº 120: Tabla de contingencia \$Pelis_Cuando*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Pelis, vídeos: ¿Cuándo los ves? ^a	¿Cuándo los ves? (horario). Por la mañana	Recuento	2	28	10	40
		% dentro de \$Pelis_Cuando	5,0%	70,0%	25,0%	
	¿Cuándo los ves? (horario). Mientras comes	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de \$Pelis_Cuando	,0%	100,0%	,0%	
	¿Cuándo los ves? (horario). Por la tarde	Recuento	6	67	10	83
		% dentro de \$Pelis_Cuando	7,2%	80,7%	12,0%	
	¿Cuándo los ves? (horario). Antes de dormir	Recuento	4	17	5	26
		% dentro de \$Pelis_Cuando	15,4%	65,4%	19,2%	
	¿Cuándo los ves? (horario). Cuando yo quiero	Recuento	2	5	2	9
		% dentro de \$Pelis_Cuando	22,2%	55,6%	22,2%	
	¿Cuándo los ves? (horario). Cuando me lo dejan	Recuento	7	50	14	71
		% dentro de \$Pelis_Cuando	9,9%	70,4%	19,7%	
Total		Recuento	21	168	41	230

Ocurre que aunque los porcentajes de las respuestas están muy repartidos, sin embargo de los niños que marcan la respuesta *por la tarde*, el 12% tienen un nivel alto de vocabulario, y de los que marcan *cando me lo dejan* son el 19,7% en este C2.

Del total de los niños que reconocen ver películas o videos en el ordenador, Ipad o Tablet *antes de dormir*, un 19,2% tiene el nivel elevado de vocabulario, y para la opción *por la mañana* existe un 25% que tiene nivel alto de vocabulario en el C2. Ambas respuestas mostraban casi un 70% en el nivel alto, en el C1.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

*6. c. Con quién **ves películas o videos** en el ordenador o teléfono o Tablet*

Cuando se pregunta sobre **con quién ves películas o videos en el ordenador, el teléfono o el Ipad o la tablet**, **los resultados del análisis descriptivo** mostraban que los porcentajes están más distribuidos, con un 23,8% con mis hermanos, 13,1% con *el padre*, seguido de un 12,1% con *la madre*, y sin embargo un 4,6% eligen la opción yo solo (12% en el caso de los juegos).

Las respuestas *con los abuelos y mis amigos*, apenas alcanzan el 1,5% aproximadamente, y las opciones *con la chica o con mi profesor* muestran entre el 0,3% y 0,5%.

De este 23,8% de los niños que reconocen ver películas o videos *con sus hermanos*, el 65,6%, en el ordenador, y el 72,7% Tablet o Ipad tienen un nivel elevado de vocabulario en este C1. La respuesta *con papá* le sigue en orden de preferencia, tanto para el uso de ordenador como en Ipad /Tablet o teléfono, y de estos niños casi el 60% obtienen un nivel de vocabulario alto en cada una de las TIC utilizadas.

Sin embargo, de estos que indican que ven películas o videos pero solo en la Tablet o Ipad (no en el ordenador) *con sus hermanos, su padre o su madre*, 3 niños, también tienen los niveles más bajos de vocabulario en el C1.

Si analizamos los datos para el cuestionario C2, los resultados muestran que un 74,7% de los niños que ven películas o videos con TICs **tiene un nivel medio de vocabulario**, y un 17% presenta los niveles más altos de vocabulario.

Siendo la frecuencia de respuesta mayor la de los niños que dicen que ven las películas o videos *con mis hermanos*, el porcentaje de los que tienen nivel alto de vocabulario es del 17,8% en el caso del ordenador, un 18,2% de los que usan Tablet/ Ipad.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla n° 121: *Tabla de contingencia \$Pelis_ Quien*Aciertos_1_recod*

			N° de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Pelis, vídeos: ¿Con quién las ves? ^a	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Papá	Recuento	0	18	29	47
		% dentro de \$Pelis_ Quien	,0%	38,3%	61,7%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Mamá	Recuento	0	20	25	45
		% dentro de \$Pelis_ Quien	,0%	44,4%	55,6%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. La abuela/o	Recuento	0	4	4	8
		% dentro de \$Pelis_ Quien	,0%	50,0%	50,0%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Yo solo	Recuento	0	6	12	18
		% dentro de \$Pelis_ Quien	,0%	33,3%	66,7%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Con mis hermanos	Recuento	0	31	59	90
		% dentro de \$Pelis_ Quien	,0%	34,4%	65,6%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Con mis amigos	Recuento	0	1	3	4
		% dentro de \$Pelis_ Quien	,0%	25,0%	75,0%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Con mi profesor/a	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de \$Pelis_ Quien	,0%	,0%	100,0%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. La chica	Recuento	0	1	1	2
		% dentro de \$Pelis_ Quien	,0%	50,0%	50,0%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Papá	Recuento	1	14	22	37
		% dentro de \$Pelis_ Quien	2,7%	37,8%	59,5%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Mamá	Recuento	1	15	12	28
		% dentro de \$Pelis_ Quien	3,6%	53,6%	42,9%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. La abuela/o	Recuento	0	1	1	2
		% dentro de \$Pelis_ Quien	,0%	50,0%	50,0%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Yo solo	Recuento	0	7	14	21
		% dentro de \$Pelis_ Quien	,0%	33,3%	66,7%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Con mis hermanos	Recuento	1	17	48	66
		% dentro de \$Pelis_ Quien	1,5%	25,8%	72,7%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Con mis amigos	Recuento	0	3	3	6
		% dentro de \$Pelis_ Quien	,0%	50,0%	50,0%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Con mi profesor/a	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de \$Pelis_ Quien	,0%	100,0%	,0%	
Total		Recuento	3	139	234	376

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 122: Tabla de contingencia \$Pelis_Quien*Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Pelis, vídeos: ¿Con quién las ves? ^a	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Papá	Recuento	2	35	10	47
		% dentro de \$Pelis_Quien	4,3%	74,5%	21,3%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Mamá	Recuento	2	35	8	45
		% dentro de \$Pelis_Quien	4,4%	77,8%	17,8%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. La abuela/o	Recuento	0	6	2	8
		% dentro de \$Pelis_Quien	,0%	75,0%	25,0%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Yo solo	Recuento	1	11	6	18
		% dentro de \$Pelis_Quien	5,6%	61,1%	33,3%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Con mis hermanos	Recuento	7	67	16	90
		% dentro de \$Pelis_Quien	7,8%	74,4%	17,8%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Con mis amigos	Recuento	0	3	1	4
		% dentro de \$Pelis_Quien	,0%	75,0%	25,0%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. Con mi profesor/a	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de \$Pelis_Quien	,0%	100,0%	,0%	
	¿Con quién ves las películas en el ordenador?. La chica	Recuento	0	2	0	2
		% dentro de \$Pelis_Quien	,0%	100,0%	,0%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Papá	Recuento	7	27	3	37
		% dentro de \$Pelis_Quien	18,9%	73,0%	8,1%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Mamá	Recuento	3	23	2	28
		% dentro de \$Pelis_Quien	10,7%	82,1%	7,1%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. La abuela/o	Recuento	0	2	0	2
		% dentro de \$Pelis_Quien	,0%	100,0%	,0%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Yo solo	Recuento	2	15	4	21
		% dentro de \$Pelis_Quien	9,5%	71,4%	19,0%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Con mis hermanos	Recuento	6	48	12	66
		% dentro de \$Pelis_Quien	9,1%	72,7%	18,2%	
	¿Con quién ves las películas en el Tablet/Ipad?. Con mis amigos	Recuento	0	6	0	6
		% dentro de \$Pelis_Quien	,0%	100,0%	,0%	
	¿Con quién ves las	Recuento	1	0	0	1

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

	películas en el Tablet/Ipad?. Con mi profesor/a	% dentro de \$Pelis_Quien	100,0%	,0%	,0%	
Total		Recuento	31	281	64	376

De este grupo de nivel alto en C2, las opciones para ver películas o videos se reparten entre: 21,3% de los que elige *papá*, el 17,8% *de los que las ve con mamá* y el 33% que marca *yo solo* en el uso del ordenador.

Este porcentaje de respuestas desciende considerablemente cuando se utiliza el teléfono o Tablet/Ipad. El 19% de los niños que dicen ver películas o videos en la Tablet, Ipad o teléfono tiene un nivel alto de vocabulario en el C2. Con el padre o la madre desciende hasta el 7-8%.

Sin embargo, del total de niños que tienen el nivel más alto de vocabulario un 17%, en este C2, **ninguno** elige las respuestas *con la abuela/o*, *mi chica*, *con los amigos* o *mi profesora* de un total de 376 respuestas que reconocen ver películas o videos con diferentes TICs.

RESUMEN DE RESULTADOS DEL ANALISIS CORRELACIONAL

del cuestionario del niño

Recordamos que, a través de las tablas de contingencia, hemos ido mostrando **de forma descriptiva** los resultados de relacionar el número de aciertos, agrupados por niveles (bajo, medio y alto), con diversos aspectos de cada tipo de soporte utilizado, el lugar, (se pregunta *dónde*), horario (se pregunta *cuándo*), y *quién o con quién* se utiliza la narrativa oral, para conocer el porcentaje de respuestas de los niños que se encuentran en **los niveles más altos de vocabulario en C2 y más bajos en C1**, ya que al ser variables de respuesta múltiple, **no** permiten hacer contrastes estadísticos.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

A continuación presentamos un **cuadro-resumen del cuestionario del alumno** con LAS HIPÓTESIS (general y específicas) y la relación de las variables (VI) estudiadas de cada grupo de factores, en relación con el nivel de vocabulario (VD) que presentan los niños, y donde se señala si estas diferencias entre los grupos resultan o no, estadísticamente significativas en cada uno de los cuadernillos de vocabulario.

CUADRO nº 65 : Resumen de contrastes de variables del cuestionario del alumno

HIPOTESIS GENERAL									
HE1	UTILIZACIÓN DE NARRATIVA ORAL V5. Te cuentan cuentos								
HE2	Tipos de SOPORTES⁴⁰ DE NARRATIVA ORAL (Respuesta múltiple)								
	Frecuencia de uso de tipos de SOPORTE DE NARRATIVA ORAL								
HE3	Subhipótesis 1. Factores Biológicos	C1	C2	Subhipótesis 2. Factores contextuales	C1	C2	Subhipótesis 3. Factores pedagógicos	C1	C2
nario del	V1 Sexo	NO	NO	V3 Lengua familiar	NO	NO			
				V4 Conoce otro idioma	NO	X			
HE4	Nivel de Manifestación de ALGUNAS Conductas comunicativas del niño							X	X

En el cuadro nº 6 se muestra el % de respuestas que está en los niveles más bajos en C1 y más altos en C2 en cada tipo de soporte. Del total de cada nivel de vocabulario (bajo y alto) se observa la respuesta más frecuente de cada aspecto y en cada tipo de soporte.

Los resultados sobre la preferencia de respuesta en relación a cualquiera de los otros niveles de vocabulario figuran en las tablas del anexo II. Las conclusiones de este estudio podrán formar parte de futuras investigaciones.

⁴⁰ El análisis de los diferentes aspectos de cada uno de los soportes DE NARRATIVA ORAL se realiza mediante tablas de contingencia, y los resultados se muestran en otra tabla.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Cuadro Nº 66 : Resumen de la relación entre diversos aspectos sobre la utilización de tipos de soporte y el nivel de vocabulario en los cuadernillos C1 y C2

SOPORTE	VARIABLES DE ESTUDIO	Nivel <i>bajo</i> de Vocabulario		Nivel <i>alto</i> de Vocabulario	
		C1 total		C2 total	
OIR CUENTOS	<i>Cuándo</i>	Antes de dormir Por la mañana	60% 20%	Antes de dormir Por la tarde	56,9% 17,6%
	<i>Dónde</i>	En casa En el colegio	75% 25%	En casa En el colegio	69,8% 24,5%
	<i>Quien/con quién</i>	Mamá papá	40% 20%	Mamá papá	36,1% 27,9%
VER CUENTOS	<i>Cuándo</i>	Antes de dormir Por la tarde	40% 40%	Antes de dormir Por la mañana	38,5% 21,2%
	<i>Dónde</i>	En casa En el cole	60% 40%	En casa En el cole	73,9% 21,7%
	<i>Quién/con quién</i>	Yo solo Mamá, hermanos	50% 16,7%	Papá Yo solo- mamá 20	24,1% 22,4%
CANCIONES	<i>Cuándo</i>	Por la tarde Cuando yo quiero Por la mañana	50% 25% 25%	Por la mañana Por la tarde Cuando me dejan	31,8% 20,5% 20,5%
	<i>Dónde</i>	Colegio casa	60% 40%	Casa Colegio	58,7% 37%
	<i>Quien/con quién</i>	Con mi profesora mis hermanos	37,5% 25%	Yo solo Mamá, profesora	18,5% 16,5%
TV	<i>Cuándo</i>	Por la tarde	100%	Por la tarde Mientras comes	30% 26%
	<i>Dónde</i>	En casa	100%	En casa En casa abuelos	90,9% 9,1%
	<i>Quien/con quién</i>	Mamá, papá y hermanos	33,3%	Con mis hermanos Papá	45,9% 21,3%
JUEGOS TIC	<i>Cuándo</i>	Por la tarde Cuando me lo dejan	50%	Cuando me lo deja Por la tarde	46,3% 26,8%
	<i>Dónde</i>	En casa	100%	En casa Casa de abuelos	86,8% 7,9%
	<i>Quien/con quién</i>	Yo solo, (orden,Ipad Papá (teléfono) Mamá (ordenador)	25%	Mis hermanos (ipad Ordenador teléfono)	18,4% 12,6% 9,2%
PELICULAS- VIDEOS TIC	<i>Cuándo</i>	Por la tarde	100%	Cuando me dejan Tarde y mañana	34,1% 24,4%
	<i>Dónde</i>	En casa Nivel medio	94,7%	En casa Colegio y abuelos	86,7% 6,7%
	<i>Quien/con quién</i>	Papá, mamá y hermanos	33,3%	Hermanos (ordenad Ipad, tablet	25% 18,8%

Elaboración propia

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Los resultados sobre la HE3. HIPOTESIS ESPECIFICA N°3 que se enuncia: Las condiciones biológicas, contextuales (familiares y escolares) y pedagógicas del niño están relacionadas con su nivel de vocabulario, se confirman o anulan en los cuestionarios de padres y profesores. Por tanto, se analizan y muestran más tarde.

De igual manera, los resultados de la relación enunciada en forma de HE4. HIPOTESIS ESPECIFICA N°4: el nivel de manifestación de las conductas comunicativas del niño está relacionado con su nivel de vocabulario, se analizan en el cuestionario de profesores.

A continuación se muestran los **RESULTADOS del análisis correlacional e INTERPRETACIÓN** de los datos obtenidos a partir del **cuestionario de padres** en relación con el nivel de vocabulario de los niños, en el cuadernillo C1 y C2 del *Test de Conceptos Básicos de Boehm*.

21.3.2. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE DATOS DEL CUESTIONARIO DE PADRES

Se presentan en este informe los resultados obtenidos a partir de la información proporcionada por los padres.

A través del análisis descriptivo de cada una de las variables, realizado anteriormente, hemos conocido cuáles son las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los padres; analizamos ahora, a través de las tablas de rango y/o contingencia, **si existen diferencias en el nivel de vocabulario de los niños (VD)** en función de cada una de las variables estudiadas, observando **qué respuestas** (múltiples) presentan los niveles más altos de vocabulario en C2 y más bajos en C1, en cada uno de los aspectos que se pregunta, e interpretando estos resultados.

Realizaremos la interpretación de los resultados en función de cada una de las hipótesis por separado, de esta forma, se compararán las predicciones generadas por la hipótesis con los datos observados, rechazando la hipótesis si la discrepancia es demasiado grande para poder ser atribuida al azar (Peña, 2001, p. 425).

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Nos centramos en la subhipótesis 2.3. que se enuncia como: El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la *frecuencia de uso de cada tipo de soporte*. Este análisis de las respuestas se lleva a cabo en ambos cuestionarios, el de los padres y de los profesores (más tarde).

La Hipótesis específica HE3 que se enuncia como: Las condiciones biológicas, contextuales (familiares y escolares) y pedagógicas del niño están relacionadas con su nivel de vocabulario. Esta incluye otras 3 subhipótesis.

SUBHIPOTESIS 2.3:

- **SH2.3.1.** El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la *frecuencia de uso de cada tipo de soporte*.

Frecuencia de uso de los soportes de Narrativa oral por los padres.

A través del análisis descriptivo de cada una de las variables hemos conocido cuáles son las frecuencias de las respuestas de los padres sobre los **soportes utilizados** en relación a la narrativa oral; analizamos e interpretamos ahora, a través de las tablas de rango, si existen diferencias en la frecuencia de uso de cada uno de los soportes estudiados en función del nivel de vocabulario de los niños, y qué respuestas (múltiples) presentan los niveles más altos de vocabulario en C2 y más bajos en C1, en cada uno de los aspectos que se pregunta. Todas las tablas pueden ser consultadas en el Anexo II.

Analizamos y contrastamos los rangos promedio (máximos y mínimos) cuando los padres **utilizan con mayor o menor frecuencia cada uno de los soportes** y el nivel de vocabulario de los niños (**bajo**, medio o **alto**), y vemos si existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de vocabulario de los grupos que utilizan uno u otro soporte con frecuencia de uso alta o baja.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Con respecto al cuadernillo 2 de la prueba de vocabulario, la tabla de resultados mostraba que la probabilidad asociada al estadístico está por encima de 0,05 en casi todos de **los soportes** estudiados, excepto en la de los **cuentos narrados, historias contadas**, etc. cuya probabilidad asociada al estadístico en este C2= (0,026).

Tabla nº 123: Tabla de Estadísticos de contraste^{a,b}

	Cuentos narrados historias contadas	Libros de cuentos, Tebeos, Comics	Dibujos, fotografías, folletos, posters y carteles	Películas infantiles TV/ DVD	Sus juguetes	Juegos reglados	Videos o CD de canciones infantiles en nuevas tecnologías	Juegos interactivos (Ipad, ordenador, teléfono, Tablet, videoconsola DS)	Algún material de estimulación del lenguaje (vocabulario)
Chi-cuadrado	7,276	4,391	3,395	1,674	2,170	,202	,033	4,155	1,199
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,026	,111	,183	,433	,338	,904	,984	,125	,549

Por tanto se rechaza la hipótesis nula y admitimos la hipótesis alternativa según la cual podemos afirmar que **existen diferencias estadísticamente significativas entre la frecuencia de uso de cuentos narrados, historias contadas, relatos, etc. por parte de los padres, en función del nivel de vocabulario entre los niños**, hasta el punto de que los padres que lo utilizan con un **nivel elevado de frecuencia** (rango promedio más alto) son aquellos cuyos niños presentan el nivel más alto de vocabulario en C2.

Por el contrario, en el cuadernillo 1, cuando se analiza el nivel de vocabulario de los niños (VD) en relación con el soporte utilizado (VI) por sus padres, podemos observar en la tabla de los contrastes que la probabilidad asociada al estadístico está por encima de 0,05 en **todas** las variables estudiadas. Por tanto se acepta la hipótesis nula según la cual **no existen diferencias estadísticamente significativas entre la frecuencia de uso de unos y otros soportes en este C1**.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Sin embargo, podemos resaltar que los niveles más bajos de vocabulario C1 los tienen los niños cuyos padres apenas:

- *utilizan materiales de estimulación de lenguaje (vocabulario)*
- *utilizan casi nunca dibujos, fotografías, posters, folletos o carteles*
- *Con muy poca frecuencia juegos reglados*
- *Juegos interactivos en el ordenador, Ipad, teléfono, Tablet, etc.*

Estas variables pertenecientes a la SH2.3. son analizadas igualmente en el cuestionario de profesores que se muestra más adelante. SH2.3.2.

Analizamos e interpretamos los resultados que hacen referencia a la HE3.
HIPOTESIS ESPECIFICA Nº3: Las condiciones biológicas, contextuales (familiares y escolares) y pedagógicas del niño están relacionadas con su nivel de vocabulario.

SUBHIPOTESIS 3.1: Factores Biológicos.

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertas características biológicas suyas.

V1. Cuando analizamos los datos referidos a la variable **Sexo** los resultados muestran que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario con respecto a la variable sexo.

El rango promedio de las niñas **es mayor** que el de los niños, pero para saber si la diferencia es estadísticamente significativa tenemos que observar *la probabilidad asociada al estadístico*. Para poder afirmar diferencias significativas este valor ha de estar por debajo de 0,05.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº124: *Tabla de Rangos según sexo*

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Niño	153	128,76	19701,00
	Niña	116	143,22	16614,00
	Total	269		
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	Niño	153	133,93	20491,50
	Niña	116	136,41	15823,50
	Total	269		

En este caso, la probabilidad asociada al estadístico está por encima de 0,05 en ambos cuadernillos C1 y C2, lo que indica por tanto, que esa **diferencia de nivel de vocabulario entre niños y niñas no es significativa.**

Tabla nº 124: *Tabla de Estadísticos de contraste^a*

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
U de Mann-Whitney	7920,000	8710,500
W de Wilcoxon	19701,000	20491,500
Z	-1,525	-,260
Sig. asintót. (bilateral)	,127	,795

Y la hipótesis se formularía en los siguientes términos: **Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en la variable nº de aciertos de vocabulario en función de la variable *sexo*.**

V2. Cuando analizamos los datos referidos a la ***Fecha de nacimiento del alumno***, vemos que el **rango promedio** y, por tanto, el nº de aciertos de los niños que nacieron en *octubre-diciembre*, es el más bajo de todos los grupos.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 125: Tablas de Rangos sobre fecha de nacimiento

	Fecha de Nacimiento	N	Rango promedio
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Octubre-Diciembre	44	68,31
	Enero-Marzo	47	98,82
	Abril-Junio	42	93,02
	Julio-Septiembre	38	82,87
	Total	171	
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	Octubre-Diciembre	44	76,01
	Enero-Marzo	47	97,69
	Abril-Junio	42	90,42
	Julio-Septiembre	38	78,22
	Total	171	

Cuando se aplica la *prueba H de Kruskal-Wallis*, el resultado **confirma las diferencias** entre los grupos, pero solo se puede afirmar que estas existen, entre el grupo con el rango promedio menor y el grupo con el rango promedio mayor. Ver Anexo II.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
Chi-cuadrado	9,995	5,730
gl	3	3
Sig. asintót.	,019	,126

Comparación entre octubre-diciembre y enero-marzo. Significativo para $C1 = 0,019$.

Para comprobar si existen diferencias entre el resto de grupos, deben aplicarse pruebas (no paramétricas) *U de Mann-Whitney*, que comparen cada par de grupos de interés. Las tablas de rangos se pueden consultar en el Anexo II.

En este caso se han hecho algunas comparaciones para confirmar más diferencias:

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Todavía resulta significativa esta diferencia con el nivel que tienen los niños nacidos entre abril y junio. Las diferencias encontradas en el nivel básico de vocabulario C1 pueden indicar que esta diferencia de meses se hace notar en el nivel de desarrollo conceptual del niño.

Comparación octubre-diciembre con abril-junio. Significativo para $C1=0,024$.

Estadísticos de contraste^a

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
U de Mann-Whitney	665,500	763,000
W de Wilcoxon	1655,500	1753,000
Z	-2,257	-1,398
Sig. asintót. (bilateral)	,024	,162

Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y **aceptamos la hipótesis alternativa**, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias en el nivel de vocabulario entre los niños que nacen entre octubre-diciembre y los niños que nacen en Enero-Marzo, y entre Abril y Junio**. Ver Anexo II.

Esta variable es estudiada también en el cuestionario del niño, y aunque se confirman diferencias entre el nivel de vocabulario de los grupos, consideramos estos datos como los correctos, al proceder de los propios padres. El conocimiento o desconocimiento por parte de los niños de 4 años, de su fecha de nacimiento, puede ser un rasgo a estudiar en futuras investigaciones.

V3. Cuando analizamos los datos referidos a la variable **Prematuridad**, los resultados muestran que la diferencia de nivel de vocabulario entre los niños cuyos padres afirman o niegan la prematuridad en el nacimiento de sus hijos, no es significativa, ya que en este caso, la probabilidad asociada al estadístico está por encima de 0,05 tanto en C1 como en C2. Ver Anexo II.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Y la hipótesis se formularía en los siguientes términos: **Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en la variable nº de aciertos de vocabulario en función de la variable prematuridad.**

Sin embargo, cuando analizamos los datos referidos al **tiempo de gestación**, los resultados muestran que la diferencia de nivel de vocabulario entre los niños y niñas que pertenecen al grupo de *niños nacidos entre la semana 37-39* obtiene un nº menor de aciertos que el grupo cuyos padres reconoce nacer *entre la 33-37 semanas de gestación, cuyo rango promedio es superior* incluso, al que obtienen los niños nacidos a término, de *40 semanas o más*.

Para poder **afirmar diferencias significativas** este valor ha de estar por debajo de 0,05, y en el cuadernillo C1 es = (0,045). El resto de los datos sobre los demás contrastes entre grupos puede consultarse en el Anexo II.

Se rechaza la hipótesis nula y **aceptamos la hipótesis alternativa**, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias en el nivel de vocabulario C1 entre los niños que nacen entre la semana 33-37 y los que nacen entre 39-37 semanas de gestación.**

Resultaría muy interesante poder analizar detenidamente qué ocurre con estos 10 casos.

Tabla nº 126: Tabla de Rangos variable *semanas de gestación*

	Motivo Prematuro	N	Rango promedio
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	39-37 semanas	68	72,37
	37-33 semanas	10	108,15
	Menos de 33 semanas	2	87,75
	40 semanas o más	87	90,23
	Total	167	
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	39-37 semanas	68	73,54
	37-33 semanas	10	98,60
	Menos de 33 semanas	2	69,50
	40 semanas o más	87	90,83
	Total	167	

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Aunque el rango menor en C2 lo presentan los niños de menos de 33 semanas de gestación, el estadístico de contraste nos indica que esta diferencia no resulta significativa.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
Chi-cuadrado	8,073	6,053
gl	3	3
Sig. asintót.	,045	,109

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Motivo Prematuro

V4. Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***Existe dictamen sobre necesidades educativas especiales***, los resultados muestran que aunque los que dicen **no** tienen mejor rango promedio, se acepta la hipótesis nula según la cual **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario en relación a esta variable, ya que la probabilidad asociada está por encima de 0,05 en C1= (0,459) y en C2= (0,977).

Pudiera ser debido a la poca representatividad de la muestra ya que solo 2 niños tienen dictamen y no sabemos si se mantendría el resultado de ser más amplia. Ver Anexo II.

V14. Cuando analizamos los datos referidos a la variable si ***el niño presenta un desarrollo madurativo ajustado a la normalidad***, los resultados muestran que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario, ya que la probabilidad asociada está por encima de 0,05 en C1= (0,151) y en C2=(0,146). Por tanto se acepta la hipótesis nula. Ver tablas en Anexo II.

Los niños que sí presentan un desarrollo madurativo ajustado a la normalidad obtienen mejor resultado en ambos cuadernillos. Sin embargo, hemos comprobado que esta

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

diferencia no llega a ser significativa. Esto puede deberse a los pocos casos (sólo 11) cuyos padres reconocen o no identifican un desarrollo madurativo que no se ajusta a la normalidad.

SUBHIPOTESIS 3. 2. Factores contextuales:

- SH3.2. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertos factores contextuales (familiares) que rodean al niño.

V3. Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***Lengua Familiar***, los resultados muestran que la diferencia de nivel de vocabulario entre los niños cuya lengua familiar es el español u otra distinta, no es significativa, ya que en este caso, la probabilidad asociada al estadístico está por encima de 0,05. Ver Anexo II.

Y la hipótesis se formularía en los siguientes términos: **Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en la variable nº de aciertos de vocabulario en función de la variable lengua familiar.**

V4. Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***Entiende otro idioma***, los resultados muestran que la diferencia de nivel de vocabulario entre los niños que entienden otro idioma además del español, sí es significativa, pero solo en el cuadernillo 2.

Como puede observarse en la tabla de estadísticos de contraste, en Anexo II, la probabilidad asociada está por debajo de 0,05, es (0,006). Se rechaza la hipótesis nula y **aceptamos la hipótesis alternativa**, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias en el nivel de vocabulario entre los niños que entienden otro idioma y los niños que no lo hacen, pero en C2** que tiene los conceptos más complejos.

V5. Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***Nº de hermanos***, los resultados muestran que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario en relación a la variable *nº de hermanos*, ya que la probabilidad asociada está por encima de 0,05 en C1 y en C2. Para poder afirmar

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

diferencias significativas este valor ha de estar por debajo de 0,05; por tanto se acepta la hipótesis nula. Ver Anexo II.

V7. Cuando analizamos los datos referidos a la **edad de escolarización del alumno**, vemos que el **rango promedio** y, por tanto el nº de aciertos, de los niños que se *escolarizan entre 0-12 meses*, es el más alto de todos los grupos.

Al aplicar el estadístico, en el cuadernillo C1 la probabilidad asociada es =0,049, el resultado **confirma las diferencias** entre los grupos, pero solo se puede afirmar que estas existen entre el grupo con el rango promedio menor (3-4 años) y el grupo con el rango promedio mayor (0-12 meses).

Tabla nº 127: Tabla de Rangos *Edad de inicio de la escolaridad*

	Edad de inicio de la escolaridad	N	Rango promedio
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Entre 0-12 meses	22	108,84
	Entre 12-24 meses	54	83,38
	Entre 2-3 años	63	82,44
	Entre 3-4 años	31	78,85
	Total	170	
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	Entre 0-12 meses	22	95,07
	Entre 12-24 meses	54	77,83
	Entre 2-3 años	63	86,23
	Entre 3-4 años	31	90,58
	Total	170	

En la tabla de los rangos se observa que el grupo que empezó su escolarización entre 0-12 meses obtiene mejores resultados, mientras que los escolarizados más tardíamente presentan los peores. Pero solo se confirma que existen diferencias de vocabulario.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
Chi-cuadrado	5,993	2,505
gl	3	3
Sig. asintót.	,049	,474

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Para comprobar si existen diferencias entre el grupo mejor y el resto de grupos, deben aplicarse pruebas (no paramétricas) *U de Mann-Whitney*, que comparen cada par de grupos de interés. Ver Anexo II.

Se han hecho las comparaciones para confirmar más diferencias:

- **Entre 0-12 meses y 3-4 años**, la probabilidad asociada está por debajo de 0,05 en $C1 = (0,017)$ aunque no lo es en $C2 = (0,821)$. Ver Anexo II. Se acepta la hipótesis alternativa y **podemos afirmar que existen diferencias entre el nivel de vocabulario entre ambos grupos**, pero solo en el cuadernillo 1, que es el que tiene los conceptos más básicos.
- **entre 0-12 meses y 2-3- años**, como puede observarse en la tabla de estadísticos de contraste, Anexo II, la probabilidad asociada es inferior a 0,05 en $C1 = (0,026)$ aunque no lo es para el nivel de vocabulario del cuadernillo 2 = $(0,456)$.
- **Sin embargo, entre 0-12 meses y 12-24 meses** como puede observarse en la tabla de estadísticos de contraste, la probabilidad asociada está prácticamente en el límite. En estos casos solo se pueden describir tendencias en los resultados.

Podemos pensar que cuanto mayor es la diferencia de tiempo en torno a la edad de escolarización exista más diferencia entre los rangos promedio de los niveles de vocabulario. Pero esta diferencia solo resulta significativa en los niveles más básicos de vocabulario C1.

Estadísticos de contraste^a

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
U de Mann-Whitney	429,500	470,000
W de Wilcoxon	1914,500	1955,000
Z	-1,908	-1,427
Sig. asintót. (bilateral)	,056	,154

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y **aceptamos la hipótesis alternativa**, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias en el nivel de vocabulario entre los niños que se escolarizan entre 0-12 meses y los niños que lo hacen entre 2-3 años; y entre los niños que se escolarizan entre 0-12 meses y 3-4 años.**

La diferencia de nivel de vocabulario de los niños escolarizados entre 0-12 meses con los niños escolarizados entre los 12-24 meses está en el límite, no es significativa, curiosamente. Ver Anexo II.

V8. Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***dónde estuvo escolarizado antes***, vemos que el **rango promedio en C1 y C2** y, por tanto, el nº de aciertos de los niños que provienen de *escuela infantil*, es el más alto de todos los grupos.

Tabla nº 128: Tabla de Rangos de la Variable *¿Dónde estuvo antes?*

	¿Dónde estuvo antes?	N	Rango promedio
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Guardería	67	85,56
	Escuela infantil	50	94,42
	Casa	52	75,22
	Total	169	
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	Guardería	67	73,24
	Escuela infantil	50	92,86
	Casa	52	92,60
	Total	169	

Sin embargo, los rangos promedio en el C2, están muy igualados, y los niños que permanecen en casa hasta los 4 años tienen un rango promedio muy igualado al de los niños que provienen de la escuela infantil y son más elevados que el rango de los niños que vienen de guardería; pero para saber si la diferencia es significativa tenemos que observar *la probabilidad asociada al estadístico*= (0,039).

El resultado **confirma solo la existencia de diferencias** entre el grupo con el rango promedio menor y el grupo con el rango promedio mayor, significativas solo para el C2, que es el cuadernillo que contiene los conceptos más complicados de la prueba.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
Chi-cuadrado	4,030	6,468
gl	2	2
Sig. asintót.	,133	,039

V13. Cuando analizamos los datos referidos a la variable si *el niño entiende otro idioma*, los resultados muestran que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario, ya que la probabilidad asociada es en C1= (0,600) y en C2= (0,332). Por tanto se acepta la hipótesis nula. Ver tablas en Anexo II.

V1. Cuando analizamos los datos referidos a la variable *quien pasa más tiempo con él/ella* los resultados de las tablas de contingencia indican que los niveles más bajos de vocabulario contestan un 50% está con el padre y 50% con la madre.

Tabla nº 129: Tabla de contingencia \$TiempoConNiño*Aciertos_1_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)			
			Bajo	Medio	Alto	Total
\$Tiempo ConNiño ^a	¿Quién pasa más tiempo con él/ella?. Padre	Recuento	1	7	20	28
		% dentro de \$TiempoConNiño	3,6%	25,0%	71,4%	
		% dentro de Aciertos_1_recod	50,0%	10,8%	14,5%	
		% del total	,5%	3,4%	9,8%	13,7%
	¿Quién pasa más tiempo con él/ella?. Madre	Recuento	1	50	113	164
		% dentro de \$TiempoConNiño	,6%	30,5%	68,9%	
		% dentro de Aciertos_1_recod	50,0%	76,9%	81,9%	
		% del total	,5%	24,4%	55,1%	80,0%
	¿Quién pasa más tiempo con él/ella?. Chica	Recuento	0	8	5	13
		% dentro de \$TiempoConNiño	,0%	61,5%	38,5%	
		% dentro de Aciertos_1_recod	,0%	12,3%	3,6%	
		% del total	,0%	3,9%	2,4%	6,3%
Total	Recuento	2	65	138	205	
	% del total	1,0%	31,7%	67,3%	100,0%	

Los porcentajes y los totales se basan en las respuestas.

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Comparación **por columna. % de estudiantes** con nivel alto que señalan que pasan más tiempo con el padre

Tabla nº 130: Tabla de contingencia \$TiempoConNiño*\$Aciertos_2_recod

			Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
\$TiempoConNiño ^a	¿Quién pasa más tiempo con él/ella?. Padre	Recuento	4	19	5	28
		% dentro de \$TiempoConNiño	14,3%	67,9%	17,9%	
		% dentro de Aciertos_2_recod	25,0%	11,8%	17,9%	
		% del total	2,0%	9,3%	2,4%	13,7%
	¿Quién pasa más tiempo con él/ella?. Madre	Recuento	12	130	22	164
		% dentro de \$TiempoConNiño	7,3%	79,3%	13,4%	
		% dentro de Aciertos_2_recod	75,0%	80,7%	78,6%	
		% del total	5,9%	63,4%	10,7%	80,0%
	¿Quién pasa más tiempo con él/ella?. Chica	Recuento	0	12	1	13
		% dentro de \$TiempoConNiño	,0%	92,3%	7,7%	
		% dentro de Aciertos_2_recod	,0%	7,5%	3,6%	
		% del total	,0%	5,9%	,5%	6,3%
Total	Recuento		16	161	28	205
	% del total		7,8%	78,5%	13,7%	100,0%

Los porcentajes y los totales se basan en las respuestas.

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Los niveles más altos de vocabulario 13,7% en C2 responden un 78,6% la madre, un 17,9% con el padre y 3,6% con la chica.

V2. Cuando analizamos los datos referidos a la variable **nivel de estudios**, los resultados muestran que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario, ya que la probabilidad asociada es en C1= (0,852) y en C2= (0,832). Por tanto se acepta la hipótesis nula. Ver tablas en Anexo II.

V3. Cuando analizamos los datos referidos a la variable **Edad de los padres**, los resultados muestran que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario en relación a la edad de los padres, ya que la probabilidad asociada está por encima de 0,05 en C1=(0,476) y C2=(0,341). Por tanto se acepta la hipótesis nula. Ver tablas en Anexo II.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 131: Tabla de Rangos de la variable *edad de los padres*

	Edad	N	Rango promedio
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Menor de 30 años	3	80,33
	Entre 31-40 años	123	87,56
	Entre 41-50 años	42	76,75
	Mayor de 50 años	1	131,00
	Total	169	
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	Menor de 30 años	3	111,83
	Entre 31-40 años	123	84,65
	Entre 41-50 años	42	82,36
	Mayor de 50 años	1	159,00
	Total	169	

Aunque en este caso los rangos promedios están muy igualados, el rango menor lo presentan los niños cuyos padres tienen entre 41-50 años, y sin embargo, el contraste no resulta significativo con el grupo de rango mayor. Con este tipo de variables, sería interesante plantearse en futuros estudios la reducción del número de categorías, ya que con más de 50 años sólo hay un caso.

V4. Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***nivel socioeconómico***, los resultados muestran que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario (en ambos cuadernillos) y el nivel socioeconómico de la familia, aunque los niños que pertenecen al nivel medio-alto obtienen mejores resultados. Se acepta la hipótesis nula ya que la probabilidad asociada al estadístico está por encima de 0,05 en C1= (0,676) y en C2= (0,891). Ver tablas en Anexo II.

Sin embargo esta variable está controlada en la prueba de vocabulario ***Test de conceptos básicos de Boehm***, ya que los resultados sobre nivel de vocabulario de los niños según nivel socioeconómico, ya se compararon a través de tablas baremadas, al igual que el trimestre en que se llevaba a cabo la prueba. Ver Anexo I.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

SUBHIPOTESIS 3.3. Factores pedagógicos:

SH3.3 El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertos factores pedagógicos que rodean al niño. **Frecuencia de uso**

- SH3.3.1. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la frecuencia de **hábitos y rutinas (familiares)** respecto a la utilización de la narrativa oral.
- SH3.3.2. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la frecuencia de uso de ciertas **estrategias de interacción comunicativa** por parte de los padres.

SH3.3.1. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la frecuencia de hábitos y rutinas (familiares) respecto a la utilización de la narrativa oral.

VARIABLES DE CONTENIDO SOBRE HÁBITOS Y RUTINAS

Todas las tablas pueden ser consultadas en el Anexo II.

Tras el análisis descriptivo realizado anteriormente, a continuación se muestran los resultados e interpretación de los datos obtenidos **sobre hábitos y rutinas familiares respecto a la utilización de la narrativa oral**, agrupados bajo el código III.HR. y su relación con el nivel de vocabulario, en ambas partes, C1 y C2.

Comprobamos si existen diferencias en **la frecuencia de uso de** cada una de las variables estudiadas, en función del nivel de vocabulario de los niños, y **qué respuestas** (múltiples) presentan **los niveles más altos de vocabulario en C2 y más bajos en C1**, en cada una de las actividades rutinarias que se pregunta, a través de las tablas de rango.

La interpretación del rango ya no está vinculada al nº de aciertos, ahora está vinculada a la **valoración de la frecuencia de uso de cada uno de los hábitos y actividades rutinarias**, es decir, desde *nunca* hasta *siempre*. Por tanto, un mayor rango quiere decir que se realiza esa actividad en mayor medida, con su hijo.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 132: Parte 1. Tabla de Estadísticos de contraste^{a,b}

	Le cuenta cuentos historias a su hijo/a	Mira libros de dibujos con su hijo/a	Le enseña cancioncillas, rimas y trabalenguas	Hace imitaciones dramatizaciones	Juega con él/ella, con sus juguetes	Ve programas infantiles en TV con él/ella	Juega a juegos de ordenador, Ipad con él/ella	Ve películas o videos en ordenador con él/ella
Chi-cuadrado	4,569	4,046	1,948	2,948	,953	1,967	3,142	1,356
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,102	,132	,378	,229	,621	,374	,208	,508

A través de la tabla de estadísticos de contraste vemos que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en el cuadernillo 1 ni en el cuadernillo 2, según frecuencias de uso de estas actividades rutinarias y hábitos por parte de los padres y los niveles de vocabulario de sus hijos. Ver tablas en Anexo II.

Sin embargo, es curioso observar como los niños que tienen los niveles más bajos de vocabulario en C1, sus padres indican (a través de los rangos más bajos) que:

- *Apenas le enseñan cancioncillas, rimas y trabalenguas*
- *apenas juegan con él o ella, con sus juguetes*
- *apenas juegan con el ordenador o Ipad*
- *apenas ven películas o videos en el ordenador con él/ella*

y sin embargo en mayor medida (rangos altos):

- ***miran libros de dibujos***
- ***hacen imitaciones y dramatizaciones***
- ***ven programas infantiles de televisión con él/ella***

En el cuadernillo 2 por el contrario, deberemos fijarnos en los niños cuyo nivel de vocabulario es más alto, y aunque **la diferencia entre niveles no es estadísticamente significativa**, es necesario resaltar que estos padres reconocen que su frecuencia de utilización de hábitos y rutinas es muy elevada cuando ***le cuentan cuentos o historias narradas a su hijo***.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 133: Parte 2. Tabla de Estadísticos de contraste^{a,b}

	Le cuenta cuentos, historias a su hijo/a	Mira libros de dibujos con su hijo/a	Le enseña cancioncillas rimas y trabalenguas	Hace imitaciones, dramatizaciones	Juega con él/ella, con sus juguetes	Ve programas infantiles en TV con él/ella	Juega a juegos de ordenador, Ipad con él/ella	Ve películas o videos en ordenador con él/ella
Chi-cuadrado	2,328	,450	,004	4,624	,944	1,325	,774	1,477
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,312	,798	,998	,099	,624	,515	,679	,478

- En cuanto a frecuencia de utilización de las otras actividades rutinarias o hábitos, los resultados indican que están muy igualados y **las diferencias no son estadísticamente significativas**. sin embargo, los rangos de frecuencia menores los marcan los padres que apenas: miran libros de cuentos con sus hijos, ni hacen imitaciones ni dramatizaciones

Todas las tablas pueden ser consultadas en el Anexo II.

SH3.3.2. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la frecuencia de uso de ciertas *estrategias de interacción comunicativa* por parte de los padres. ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN utilizadas por los padres

A continuación se muestran los resultados e interpretación de los datos obtenidos **sobre frecuencia de uso de ciertas estrategias de interacción comunicativas** por parte de los padres, agrupados bajo el código III.HR. y su relación con el nivel de vocabulario de los niños. Todas las tablas pueden ser consultadas en el Anexo II.

A través del análisis descriptivo de cada una de las variables hemos conocido cuáles son las frecuencias de las respuestas de los padres; analizamos y contrastamos los rangos promedio (máximos y mínimos) cuando los padres utilizan con mayor o menor frecuencia cada una de las **estrategias de interacción** y el nivel de vocabulario de los niños (**bajo**, medio o **alto**), y vemos si existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de vocabulario de los grupos cuyos padres utilizan una u

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

otra estrategia con mayor o menor frecuencia, y **qué respuestas** (múltiples) presentan los niveles más altos de vocabulario en C2 y más bajos en C1, en cada uno de los aspectos que se pregunta.

En el cuadernillo 1, cuando se analiza la frecuencia de uso de la estrategia utilizada (VI) por los padres, en relación con el nivel de vocabulario de sus niños (VD) podemos observar en la tabla de los contrastes, que la *probabilidad asociada al estadístico* está por encima de 0,05 en **todas** las variables estudiadas.

Por tanto se acepta la hipótesis nula según la cual **no existen diferencias estadísticamente significativas entre la frecuencia de utilización en unas y otras estrategias en relación al nivel de vocabulario en este C1**.

Sin embargo podemos resaltar que los niveles más bajos de vocabulario los presentan aquellos niños cuyos padres:

- *participan poco en actividades orales, conversaciones, etc.*
- *no participan en ningún programa de atención, pero no le resulta fácil mantener la atención del niño*
- *no participa en ningún programa de estimulación del lenguaje con el niño*
- **y con mucha frecuencia usa muletillas, pausas repetidas y rodeos para expresarse, onomatopeyas, etc.**

Todas las tablas pueden ser consultadas en el Anexo II.

Con respecto al cuadernillo 2 de la prueba de vocabulario, la tabla de resultados muestra que la *probabilidad asociada al estadístico* está por encima de 0,05 en algunas de las variables estudiadas.

Sin embargo, **podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de vocabulario de los niños en C2 cuyos padres con mayor o menor frecuencia:**

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

- *Les resulta fácil hacerse entender por el niño* (0,001)
- *Les resulta fácil mantener la atención del niño* (0,043)
- Sobre si *participa o no en actividades de tipo oral, conversaciones, etc.* solo se puede hablar de cierta tendencia hacia la significatividad (0,063).

Tabla nº 134: Estadísticos de contraste^{a,b}

	Participa en actividades de tipo oral conversaciones respuestas, etc.)	Usa "muletillas" (vale, guay, ok, etc.) pausas repetidas y rodeos para expresarse	Usa onomatopeyas para expresarse	Usa expresiones gestuales	Utiliza o participa en algún programa de estimulación del lenguaje con el niño	Participa en algún programa específico de estimulación del lenguaje con el niño	Le resulta fácil hacerse entender por el niño/a	Le resulta fácil mantener la atención del niño/a
Chi-cuadrado	5,527	2,134	4,105	3,200	2,113	2,385	13,126	6,281
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,063	,344	,128	,202	,348	,303	,001	,043

Para el resto de las *estrategias comunicativas* se admite la hipótesis nula, según la cual no existen diferencias estadísticamente significativas entre la frecuencia de utilización por parte de los padres de las otras estrategias comunicativas estudiadas, en función del nivel de vocabulario del niño en el **cuadernillo 2**.

Podemos resaltar que los niveles de vocabulario más altos los presentan los niños cuyos padres (rangos más bajos) también:

- *Apenas usan muletillas, pausas repetidas y rodeos para expresarse*
- *Apena utilizan onomatopeyas*
- *Apenas usan expresiones gestuales*

CUADRO - RESUMEN DE RESULTADOS DEL ANALISIS CORRELACIONAL del cuestionario de padres

A continuación presentamos un **cuadro-resumen** con LAS HIPÓTESIS (general y específicas) y la relación de las variables (VI) estudiadas de cada grupo de factores, en relación con el nivel de vocabulario (VD) que presentan los niños, y donde se señala si

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

estas diferencias entre los grupos resultan o no estadísticamente significativas en cada uno de los cuadernillos de vocabulario. Nos interesa cada uno de los aspectos analizados en relación con los niveles de vocabulario más altos en C2 y más bajos en C1, es decir los extremos.

Cuadro N° 67:- Resumen de la relación de las variables estudiadas (VI) en el cuestionario de padres y el nivel de vocabulario (VD)

HIPOTESIS GENERAL									
HE1	UTILIZACIÓN DE NARRATIVA ORAL								
HE2	Frecuencia de uso de tipos de SOPORTE DE NARRATIVA ORAL						NO	X	
HE3	Factores Biológicos	C1	C2	Factores contextuales	C1	C2	Factores pedagógicos	C1	C2
Cuestionario de padres	V1 Sexo	NO	NO	V3 Lengua familiar	NO	NO	Hábitos y rutinas ⁴¹	NO	NO
	V2 Fecha de nacimiento	X	NO	V13 Conoce otro idioma	NO	NO	Estrategias de interacción ⁴²	NO	X
	V3 Prematuridad Semanas de gestación	NO X	NO	V7 Fecha de escolarización	X	NO			
	V14 desarrollo ajustado a la normalidad	X	X	V8 Dónde estuvo antes	NO	X			
	V4 Dictamen de NEE	NO	NO	V5 N°hermanos	NO	NO			
				V1 Quien pasa más tiempo con él/ella					
				V2 Nivel de estudios	NO	NO			
				V3 Edad de los padres	NO	NO			
				V4 Nivel Socioeconómico	NO	NO			
HE4	Nivel de manifestación de Conductas comunicativas (profesores)								

Elaboración propia

⁴¹ Se analiza la frecuencia de uso de determinados hábitos y rutinas en relación a la Narrativa oral

⁴² Se analiza la frecuencia de uso de determinadas estrategias comunicativas

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Recordamos que las variables en las que se permite marcar más de una opción, conocidas como **variables de respuesta múltiple**, no permiten hacer contrastes estadísticos. Solo es posible relacionarlas con otras variables, de forma descriptiva, lo cual nos ha resultado realmente interesante.

A través de las **tablas de rangos** hemos ido mostrando los resultados de relacionar el número de aciertos en la prueba de vocabulario, agrupados por niveles de rendimiento, con la frecuencia de uso de cada tipo de soporte utilizado con la narrativa oral.

El cuadro muestra solo los resultados de la relación entre las variables estudiadas en el **cuestionario de padres** y el nivel de vocabulario de los niños.

21.3.3. RESULTADOS DEL ANALISIS DE DATOS DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

Se presentan en este informe los resultados obtenidos a partir de la información proporcionada por los profesores.

A través del análisis descriptivo de cada una de las variables hemos conocido cuáles son las frecuencias de las respuestas de los profesores; analizamos e interpretamos ahora, a través de las tablas de rango **y/o contingencia**, **si existen diferencias en el nivel de vocabulario** de los niños en función de cada una de las variables estudiadas, y **qué respuestas** (múltiples) presentan los niveles más altos de vocabulario en C2 y más bajos en C1 básico, en cada uno de los aspectos que se pregunta.

Aunque en el cuestionario, se pregunta al profesor sobre la *fecha de nacimiento de cada alumno*, si conoce o no si *el niño es prematuro*, si *entiende otro idioma* o la *lengua familiar*, son datos que en esta investigación, no se han tenido en cuenta, pero sí puedan resultar de gran interés en el futuro, para próximos estudios.

Realizaremos el análisis de los datos y la interpretación de los resultados en función de cada una de las hipótesis por separado, de esta forma, se compararán las predicciones

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

generadas por la hipótesis con los datos observados, rechazando la hipótesis si la discrepancia es demasiado grande para poder ser atribuida al azar (Peña, 2001, p. 425).

Nos centramos primero en la subhipótesis 2.3. que se enuncia como: El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la *frecuencia de uso de cada tipo de soporte*. Este análisis se lleva a cabo en ambos cuestionarios, el de los padres (ya visto) y en el de los profesores.

La Hipótesis específica HE3 que se enuncia como: Las condiciones biológicas, contextuales (familiares y escolares) y pedagógicas del niño están relacionadas con su nivel de vocabulario. Esta incluye otras 3 subhipótesis que serán estudiadas a continuación.

SUBHIPOTESIS 2.3:

- **SH2.3.1.** El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la *frecuencia de uso de cada tipo de soporte*.

Frecuencia de uso de los soportes de Narrativa oral por los profesores.

A través del análisis descriptivo de cada una de las variables, realizado anteriormente, hemos conocido cuáles son las frecuencias de las respuestas de los profesores; analizamos e interpretamos los resultados ahora, a través de las tablas de rango, sobre **si existen diferencias en el nivel de vocabulario de los niños (VD)** en función de la **frecuencia de uso** de cada uno de los soportes estudiados (VI) por parte de los profesores, y **qué respuestas** (múltiples) presentan los niveles más altos de vocabulario en C2 y más bajos en C1, en cada uno de los aspectos que se pregunta.

Analizamos y contrastamos los rangos promedio (máximos y mínimos) sobre la frecuencia de uso de cada uno de los soportes de narrativa oral y relacionamos con el nivel de vocabulario de los niños (bajo, medio o alto), y vemos **si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que utilizan con mayor o menor frecuencia uno u otro soporte**; de tal manera que cuando el valor del rango

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

es más elevado significa que su frecuencia de uso lo es también.

Todas las tablas de Rangos, en las que se estudia la frecuencia de uso de cada uno de los soportes en relación con el nivel de vocabulario (bajo, medio o alto) de los niños, en C1 y C2, pueden ser consultadas en el Anexo II.

En el cuadernillo 1, los resultados en la tabla muestran que la *probabilidad asociada al estadístico* está por encima de 0,05 en casi todos los tipos de soporte.

Sin embargo, no ocurre con todos, por lo que podemos afirmar que **existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de uso de determinados soportes en función del grupo de nivel de vocabulario al que pertenece el niño.**

Tabla nº 135: Tabla de Estadísticos de contraste^{a,b}
Sobre frecuencias de uso de soportes de narrativa oral. Parte 1

	Cuentos narrados, historias contadas	Libros de cuentos, Tebeos, Comics	Dibujos, fotografías, folletos, posters y carteles	Películas infantiles TV/ DVD	Sus juguetes	Juegos reglados	Videos o CD de canciones infantiles en nuevas tecnologías	Juegos interactivos (Ipad, ordenador, teléfono, Tablet, videoconsola DS)
Chi-cuadrado	2,986	,992	4,118	3,699	10,995	5,512	3,204	12,257
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,225	,609	,128	,157	,004	,064	,201	,002

Así, en C1, estas diferencias significativas existen entre los niños que utilizan con mayor o menor frecuencia *sus juguetes* (0,004), y *juegos interactivos con nuevas tecnologías en el aula* (0,002). Sobre la utilización de *juegos reglados* (0,064) solo podemos apuntar una ligera tendencia que habría que estudiar a fondo.

Si analizamos los niveles más bajos de vocabulario en C1, los tienen los niños cuyos profesores:

- con poca frecuencia *narran oralmente historias, cuentos o relatos a sus alumnos*.
- Apenas ven *películas infantiles en la Tv/DvD*
- Pero tienen el rango más elevado de frecuencia en cuanto al uso de *juegos interactivos a través del ordenador*.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

En el **cuadernillo 2**, cuyos conceptos son más complejos, se puede observar en la tabla de resultados que la *probabilidad asociada al estadístico*, **para la frecuencia de uso de la gran mayoría de los soportes**, es superior a 0,05, lo que indica que se admite la hipótesis nula, según la cual **no hay diferencias** estadísticamente significativas en el nivel de uso de determinados soportes en función del grupo de vocabulario al que pertenece el niño.

Tabla nº136: Estadísticos de contraste^{a,b}
Sobre frecuencias de uso de soportes de narrativa oral. Parte 2

	Cuentos narrados, historias contadas	Libros de cuentos, Tebeos, Comics	Dibujos, fotografías, folletos, posters y carteles	Películas infantiles TV/ DVD	Sus juguetes	Juegos reglados	Videos o CD de canciones infantiles en nuevas tecnologías	Juegos interactivos (Ipad, ordenador, teléfono, Tablet, videoconsola DS)
Chi-cuadrado	,506	2,230	5,549	11,460	10,052	2,488	,462	33,689
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,776	,328	,062	,003	,007	,288	,794	,000

Sin embargo se puede ver en la tabla que **sí existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de vocabulario entre los niños que, en el aula, ven películas infantiles (en la televisión o DVD) con una probabilidad asociada al estadístico $C2 = (0,003)$, juegan con sus juguetes $C2 = (0,007)$ o juegan con nuevas tecnologías $C2 = (0,000)$ con mayor o menor frecuencia y los niños que utilizan los demás tipos de soportes.**

Cuando se utilizan dibujos, fotografías, posters, la *probabilidad asociada al estadístico* muestra una ligera tendencia a la significatividad (0,062).

Los niveles más altos de vocabulario en C2 los presentan los niños cuyos profesores utilizan en **menor** medida (rango promedio más bajo):

- *Juegos interactivos en el ordenador*
- *Sus juguetes*
- *Películas infantiles en Tv/DVD*

Con respecto a la frecuencia de uso por parte de los profesores de narrativa oral en

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

forma de cuentos o relatos narrados, los promedios están muy igualados entre los tres niveles de vocabulario de los niños. En el cuestionario de padres, sin embargo, si había diferencia estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de cuentos narrados, historias contadas, etc. en función del nivel de vocabulario de los niños, con un valor en $C2 = 0,026$.

Es curioso observar cómo en el aula, los resultados sobre nivel de vocabulario mejoran cuando apuntan siempre al aspecto lúdico de la actividad. Esto no ocurre con el hecho de contar historias, cuentos o cantar canciones, lo que interpretamos como que los profesores no deben presentar estas actividades en forma de juego.

Todas las tablas de Rangos, en las que se estudia la frecuencia de uso de cada uno de los soportes en relación con el nivel de vocabulario (bajo, medio o alto) de los niños en C2, pueden ser consultadas en el Anexo II.

Analizamos e interpretamos los resultados que hacen referencia a la HE3.
HIPOTESIS ESPECIFICA Nº3: Las condiciones biológicas, contextuales (familiares/ escolares) y pedagógicas del niño están relacionadas con su nivel de vocabulario.

SUBHIPOTESIS 3.1. Factores Biológicos

- **SH3.1.**El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertas características biológicas suyas.

V14 Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***el niño presenta un desarrollo madurativo ajustado a la normalidad***, los resultados muestran que la diferencia de nivel de vocabulario entre los niños cuyos profesores lo afirman o niegan sobre el desarrollo de sus alumnos, no es significativa, ya que en este caso, la probabilidad asociada al estadístico está por encima de 0,05 tanto en C1 como en C2. Ver Anexo II.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 137: Tabla de Rangos variable *desarrollo madurativo ajustado a su edad*

	¿Presenta un desarrollo madurativo ajustado a la normalidad dentro de su grupo de referencia?	N	Rango promedio	Suma de rangos
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	No	48	109,58	5260,00
	Sí	197	126,27	24875,00
	Total	245		
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	No	48	111,98	5375,00
	Sí	197	125,69	24760,00
	Total	245		

Por tanto la hipótesis se formularía en los siguientes términos: **Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en la variable nº de aciertos de vocabulario en función de la variable desarrollo madurativo ajustado a su edad.**

Recordamos que **los profesores** reconocen entre sus alumnos un 23,6% de niños que no presentan desarrollo madurativo ajustado a la normalidad en alguna de las áreas o en varias. En estos alumnos, el rango promedio= nº de aciertos es inferior al de los niños que tienen desarrollo madurativo ajustado a su edad, sin embargo, esta diferencia no resulta significativa. Ver Anexo II.

V15. Cuando se pregunta sobre todas y cada una de las áreas en que ***no presenta el desarrollo madurativo ajustado a su edad*** ocurre que el rango promedio de nivel de vocabulario siempre es menor en este grupo; sin embargo, cuando se contrasta el estadístico, el resultado muestra que esta diferencia no es significativa en ninguna de las áreas de desarrollo: ni en el *área cognitiva*, ni *área motriz*, en *área comunicativa* y *adaptativa*. Ver Anexo II.

Solo en el Desarrollo del *área Personal/social*, aunque no es significativa la diferencia, se puede sugerir una cierta tendencia. Ni siquiera en el área comunicativa, que es la que más nos interesa, refleja diferencias.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

No sabemos si se mantendría el resultado con más individuos. En un futuro, sería muy interesante profundizar en el estudio de esta variable, con una muestra más amplia.

SUBHIPOTESIS 3.2. Factores contextuales.

- **SH3.2.**El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertos factores contextuales (escolares) que rodean al niño.

V10. Los resultados sobre la variable ***colegio al que pertenece*** nos indica que para el cuadernillo 2, sí hay diferencias en el nivel de vocabulario entre un colegio y otro, y además estadísticamente muy significativas: $C2 = (0,000)$ que tiene los conceptos más complicados.

Por tanto, los niños de 4 años del colegio Adeafuente tienen los niveles más altos de vocabulario, y esta diferencia es muy significativa para el cuadernillo 2.

Sin embargo atendiendo a las variables ***V1 tipo de centro***, es decir privado o concertado, los rangos promedio están muy igualados; y con respecto a la variable ***V3: número de cursos que lleva el profesor con estos alumnos*** los resultados muestran que no son factores que marquen diferencias en el nivel de vocabulario entre los grupos.

Se admite la hipótesis alternativa según la cual: **existen diferencias estadísticamente muy significativas entre el nivel de vocabulario de los niños de 4 años del colegio Aldeafuente y los demás niños de 4 años de los colegios Montealto y Valverde.**

V4. Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***V4 años de experiencia***, vemos que el rango promedio y por tanto, el nº de aciertos de los niños cuyo **profesor tiene más de 10 años de experiencia**, es el más alto de todos los grupos. Esto ocurre tanto para el C1 como para el C2 de la prueba de vocabulario.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 138: *Tabla de Rangos según años de experiencia del profesor*

	Años de experiencia en la enseñanza	N	Rango promedio
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Entre 1-3	29	134,41
	Entre 3-5	59	113,60
	Entre 6-10	58	122,72
	Más de 10	122	150,23
	Total	268	
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	Entre 1-3	29	106,62
	Entre 3-5	59	122,19
	Entre 6-10	58	101,03
	Más de 10	122	162,99
	Total	268	

Al aplicar el estadístico, el resultado **confirma las diferencias** entre los grupos, pero solo se puede afirmar que estas **existen** entre el grupo con el rango promedio menor y el grupo con el rango promedio mayor, tanto en el cuadernillo 1 como en el cuadernillo 2 de la prueba de vocabulario.

Tabla de Estadísticos de contraste^{a,b}

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
Chi-cuadrado	10,868	32,756
gl	3	3
Sig. asintót.	,012	,000

Para comprobar si existen diferencias entre el mejor y el resto de grupos, deben aplicarse pruebas (no paramétricas) *U de Mann-Whitney*, que comparen cada par de grupos de interés. Las tablas de rangos se pueden consultar en el Anexo II.

Se han hecho las comparaciones para confirmar más diferencias:

- **Entre 1-3 años de experiencia y más de 10 años de experiencia**, la probabilidad asociada está por debajo de 0,05 en $C2 = (0,000)$ aunque no lo es en $C1 = (0,318)$. Por tanto se admite la hipótesis alternativa según la cual **existen**

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de vocabulario de los niños de ambos grupos.

Estadísticos de contraste^a

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
U de Mann-Whitney	1560,000	1024,500
W de Wilcoxon	1995,000	1459,500
Z	-,998	-3,531
Sig. asintót. (bilateral)	,318	,000

- **Entre 3-5 años de experiencia y más de 10 años de experiencia**, la probabilidad asociada al estadístico está por debajo de 0,05 en C1 = (0,003) y en C2= (0,001), lo cual nos indica que efectivamente, **hay diferencias estadísticamente muy significativas entre el nivel de vocabulario de los niños de estos dos grupos y en ambos cuadernillos.**

Las otras tablas de rangos se pueden consultar en el Anexo II. Sin embargo, se muestran los estadísticos de contraste, donde se pueden apreciar los resultados de este.

Estadísticos de contraste^a

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
U de Mann-Whitney	2637,000	2537,000
W de Wilcoxon	4407,000	4307,000
Z	-2,941	-3,226
Sig. asintót. (bilateral)	,003	,001

- **Entre 6-10 años de experiencia docente y más de 10 años de experiencia**, la probabilidad asociada al estadístico está por debajo de 0,05 en C1 = (0,021) y en C2= (0,000). Por tanto se admite la hipótesis alternativa según la cual **existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de vocabulario de los niños de ambos grupos**

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Estadísticos de contraste^a

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
U de Mann-Whitney	2790,000	1868,500
W de Wilcoxon	4501,000	3579,500
Z	-2,316	-5,128
Sig. asintót. (bilateral)	,021	,000

Las otras tablas de rangos se pueden consultar en el Anexo II. Sin embargo, se muestran los estadísticos de contraste, donde se pueden apreciar los resultados de este. Por tanto, **en todos los casos** se rechaza la hipótesis nula, y **aceptamos la hipótesis alternativa**, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias en el nivel de vocabulario de los niños cuyos profesores tienen más de 10 años de experiencia docente** (rango promedio mayor) y aquellos profesores que tienen entre 1-3 años de experiencia, entre 3-5 años (rango peor) y entre 6-10 años de experiencia docente.

V5. Cuando analizamos los datos referidos a la variable **edad del profesor**, vemos que el rango promedio y, por tanto, el nº de aciertos de los niños cuyo **profesor tiene entre 41-50 años de edad**, es el más alto de todos los grupos. Esto ocurre tanto para el C1 como para el C2 de la prueba de vocabulario.

Sin embargo, el grupo de niños cuyo rango promedio es el menor de todos, tanto en el cuadernillo 1 como en el cuadernillo 2, **tiene unos profesores de menos de 30 años**.

Tabla nº 139: Tabla de Rangos variable *edad del profesor*

	Edad Profesor	N	Rango promedio
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Menos de 30 años	59	124,36
	31-40 años	162	131,87
	41-50 años	47	156,30
	Total	268	
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	Menos de 30 años	59	99,97
	31-40 años	162	132,70
	41-50 años	47	184,05
	Total	268	

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Sin embargo esta diferencia es significativa solo para el cuadernillo 2 de vocabulario ya que la probabilidad asociada al estadístico solo está por debajo de 0,05 en C2 = (0,000) y no en C1= (0,082), y por tanto solo se puede señalar cierta tendencia.

Tabla de Estadísticos de contraste^{a,b}

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
Chi-cuadrado	5,013	31,214
gl	2	2
Sig. asintót.	,082	,000

Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de vocabulario C2 de los niños de 4 años cuyos profesores tienen una edad entre 41-50 años y el nivel de vocabulario de los niños cuyos profesores tienen menos de 30 años**, que es el grupo de niños cuyo rango promedio es el menor de todos.

SUBHIPOTESIS 3.3. Factores pedagógicos.

- **SH3.3.**El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertos factores pedagógicos que rodean al niño.

3.3.1. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con *hábitos y rutinas* (escolares) en relación a la utilización de la narrativa oral.

3.3.1.1. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la utilización por parte del profesor de algún programa específico de estimulación del lenguaje oral.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

3.3.1.2. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la utilización por parte del profesor de algún programa específico de estimulación del nivel de vocabulario.

3.3.1.3. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la dedicación por parte del profesor de un tiempo determinado a la estimulación del nivel de vocabulario.

V6. Cuando se pregunta al profesor sobre la *utilización (o no) de algún programa específico de estimulación del lenguaje oral al margen de sus actividades generales*, los resultados muestran que el rango promedio y, por tanto, el nº de aciertos de los niños cuyo **profesor admite que sí lo utiliza**, es el más alto de los dos grupos, tanto para el C1 como para el C2 de la prueba de vocabulario.

Tabla nº 140: Tabla de Rangos *programa específico de estimulación del lenguaje oral*

¿Utiliza Vd. algún programa específico de estimulación del lenguaje oral al margen de las actividades generales?		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	No	221	129,86	28700,00
	Sí	47	156,30	7346,00
	Total	268		
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	No	221	123,96	27395,50
	Sí	47	184,05	8650,50
	Total	268		

Como se observa en la tabla, la *probabilidad asociada al estadístico* está por debajo de 0,05 en C1 = (0,032) y en C2= (0,000) lo cual indica que **existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos**.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla de Estadísticos de contraste^a

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
U de Mann-Whitney	4169,000	2864,500
W de Wilcoxon	28700,000	27395,500
Z	-2,144	-4,842
Sig. asintót. (bilateral)	,032	,000

Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y **aceptamos la hipótesis alternativa**, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de vocabulario de los niños cuyos profesores utilizan un método de estimulación del lenguaje oral, al margen de sus actividades generales, y los niños cuyos profesores no lo hacen.**

Pero además, cuando se pregunta **cuál es esa metodología utilizada**, los profesores que reconocen su propio **método de lectura** como específico de estimulación de vocabulario tienen un grupo de niños cuyo rango promedio es el más alto. Ver Anexo II.

Tabla nº 141: *Tabla de Rangos de cuál es la metodología utilizada para la estimulación de lenguaje oral*

	¿Utiliza Vd. algún programa específico... ¿Cuál?	N	Rango promedio	Suma de rangos
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	0	222	130,32	28932,00
	Método lectura	47	157,09	7383,00
	Total	269		
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	0	222	124,53	27645,00
	Método lectura	47	184,47	8670,00
	Total	269		

En la tabla se observa cómo la *probabilidad asociada al estadístico* está por debajo de 0,05 en C1 = (0,030) y en C2= (0,000) lo cual indica y se admite la hipótesis alternativa, según la cual **existen diferencias estadísticamente significativas**

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

entre el nivel de vocabulario de los niños cuyos profesores consideran y utilizan el propio método de lectura para estimular desarrollo del lenguaje oral y los otros grupos de niños.

Estadísticos de contraste^a

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
U de Mann-Whitney	4179,000	2892,000
W de Wilcoxon	28932,000	27645,000
Z	-2,164	-4,814
Sig. asintót. (bilateral)	,030	,000

V7. Cuando se pregunta al profesor sobre la *utilización (o no) de metodología específica de estimulación del nivel de vocabulario al margen de sus actividades generales*, los resultados muestran que los rangos promedio están muy igualados; sin embargo, el nº de aciertos de los niños cuyo profesor admite que utiliza bits es el más alto de los **tres grupos** para el C1.

Tabla nº 142: Tabla de Rangos de utilización de metodología de estimulación de nivel de vocabulario

	¿Utiliza Vd. metodología específica... ¿Cuál?	N	Rango promedio
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Bits	58	71,75
	Bits, juegos de adivinanzas, cuentos	30	56,50
	Método lectura	47	70,71
	Total	135	
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	Bits	58	66,59
	Bits, juegos de adivinanzas, cuentos	30	42,88
	Método lectura	47	85,78
	Total	135	

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Para el C2 de la prueba de vocabulario, los profesores que marcan su **método de lectura** y la utilización de **bits** tienen unos niveles de vocabulario más altos que los que marcan bits, juegos de adivinanzas, cuentos, etc. Solo podemos aventurarnos a decir que ello pueda ser debido a la sistematicidad en la aplicación del procedimiento, en ambos casos. En el C2 se aprecia que las diferencias entre los rangos promedio están más marcadas todavía.

En la tabla se observa cómo la *probabilidad asociada al estadístico* está por encima de 0,05 en C1 = (0,179) y sin embargo por debajo en C2= (0,000) por lo cual **solo se puede admitir que existen diferencias estadísticamente muy significativas entre el nivel de vocabulario de ambos grupos de niños en el cuadernillo 2**, que presenta las palabras de vocabulario más complejas.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
Chi-cuadrado	3,443	22,317
gl	2	2
Sig. asintót.	,179	,000

V9. Cuando se pregunta al profesor sobre **el tiempo que dedica a la estimulación del nivel de vocabulario**, los resultados muestran que el rango promedio y, por tanto, el nº de aciertos de los niños cuyo **profesor admite que dedica tiempo, 15 minutos diarios**, es el más alto de los grupos, tanto para el C1 como para el C2 de la prueba de vocabulario.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Tabla nº 143: Tabla de Rangos de la variable *tiempo que dedica*

	¿Cuánto tiempo dedica?	N	Rango promedio
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	10 minutos	30	126,95
	15 minutos	29	184,03
	30 minutos	83	116,75
	Más de 30 minutos	126	136,59
	Total	268	
Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	10 minutos	30	97,78
	15 minutos	29	182,28
	30 minutos	83	137,98
	Más de 30 minutos	126	129,96
	Total	268	

En la tabla se observa cómo la *probabilidad asociada al estadístico* está por debajo de 0,05 en C1 = (0,001) y en C2= (0,000), lo cual indica que se rechaza la hipótesis nula y se admite la hipótesis alternativa, según la cual en el cuadernillo 1 existen diferencias estadísticamente muy significativas entre el nivel de vocabulario de los niños cuyos profesores dedican 15 minutos diarios de estimulación y los que dedican 30 minutos de estimulación de vocabulario.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)
Chi-cuadrado	16,908	18,471
gl	3	3
Sig. asintót.	,001	,000

En el cuadernillo 2, existen diferencias estadísticamente muy significativas entre el nivel de vocabulario de los niños cuyos profesores dedican 15 minutos diarios de estimulación y los que dedican 10 minutos diarios de estimulación de vocabulario.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

HE4. HIPOTESIS ESPECIFICA Nº4: el nivel de manifestación de las conductas comunicativas del niño está relacionado con su nivel de vocabulario.

Estudiamos si las diferencias en la frecuencia de la manifestación de sus conductas comunicativas según sus profesores, están relacionadas con el nivel de vocabulario de los niños de 4 años. **Datos sobre conductas comunicativas de los niños**, que en el cuestionario del profesor figuran como datos curriculares del niño.

A través del análisis descriptivo realizado anteriormente, hemos conocido cuáles son las frecuencias de las respuestas de los profesores en relación a la manifestación de ***ciertas conductas comunicativas de los niños***, analizamos ahora, a través de las tablas de rango, **si existen diferencias en la frecuencia de su manifestación** en función **del nivel de vocabulario** de los niños, y **qué respuestas** (múltiples) presentan los **niveles más altos de vocabulario en C2 y más bajos en C1**, en cada uno de los aspectos que se pregunta.

Se clasifican los individuos en tres grupos de rendimiento (bajo, medio y alto) y luego se compara con la frecuencia de manifestación de la conducta, de tal manera que cuando el valor del rango promedio es más elevado significa que su frecuencia de manifestación lo es también.

En la tabla de contrastes, los resultados muestran que la *probabilidad asociada al estadístico* está por encima de 0,05 en **algunas** de las ***conductas comunicativas*** en relación al nivel de vocabulario que presentan los niños.

Sin embargo, aceptamos la hipótesis alternativa **según la cual podemos afirmar que en C1 existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de vocabulario entre los niños que según su profesor:**

- *Se expresan con claridad a la hora de comunicarse* (0,001)
- *Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)* (0,004).
- *Selecciona las palabras adecuadas para expresarse* (0,004)
- *Organiza correctamente los elementos de los enunciados* (0,005)

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

- *utiliza una jerga particular para comunicarse (0,008)*

De tal manera que los niveles más bajos de vocabulario en C1 los manifiestan aquellos niños que presentan los rangos promedios más elevados en:

- *manifiesta algún retraso del habla (articulación y pronunciación)*
- *utiliza una jerga particular para comunicarse. (significativo)*
- *abusa de onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"*

y los rangos más bajos en:

- *Se relaciona sin dificultad (interacción)*
- *Participa y se implica en actividades de tipo oral (motivación o curiosidad)*
- *Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual) significativo*
- *Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática) significativo*
- *Selecciona las palabras adecuadas para expresarse (Semántica) significativo*
- *Organiza correctamente los elementos de los enunciados (Sintaxis) significativo*
- *Presenta el nivel necesario de concentración*

Tabla nº 144: Tabla de Estadísticos de contraste^{a,b}
Frecuencia de manifestación de conductas comunicativas Parte 1

	Manifiesta algún retraso del habla, (articulación y pronunciación)	Utiliza una jerga particular para comunicarse	Se relaciona sin dificultad (interacción)	Participa y se implica en actividades de tipo oral (motivación o curiosidad)	Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)	Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática)	Selecciona las palabras adecuadas para expresarse (Semántica)	Organiza correctamente los elementos de los enunciados (Sintaxis)	Usa onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"	Abusa de las onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"	Presenta el nivel necesario de concentración
Chi-cuadrado	4,601	9,667	,368	1,627	10,950	13,235	11,240	10,748	3,223	1,384	4,471
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,100	,008	,832	,443	,004	,001	,004	,005	,200	,501	,107

Los niños presentan diferentes niveles de vocabulario aunque no resulte significativa la diferencia **en el nivel de manifestación** de las diversas conductas. Todas las tablas de Rangos, tanto para C1 como para C2, pueden ser consultadas en el Anexo II.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Con respecto al cuadernillo 2 de la prueba de vocabulario, la tabla de resultados muestra que la *probabilidad asociada al estadístico* está por encima de 0,05 en algunas conductas comunicativas, manifestadas en mayor o menor medida.

De tal forma que aceptamos la hipótesis alternativa según la cual **podemos afirmar que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de manifestación de determinadas conductas comunicativas en función del nivel de vocabulario de los niños en C2, que según su profesor:**

- *Manifiestan algún retraso del habla* (0,028)
- *Presentan el nivel necesario de atención* (0,009)
- *utilizan una jerga particular para comunicarse* (0,028)
- *Sobre el abuso de onomatopeyas o expresiones del tipo "esto" o si presenta un nivel necesario de concentración* solo se puede hablar de cierta tendencia hacia la significatividad.

Tabla nº 145: Tabla de Estadísticos de contraste^{a,b}
Frecuencia de manifestación de conductas comunicativas Parte 2

	Manifiesta algún retraso del habla (articulación y pronunciación)	Utiliza una jerga particular para comunicarse	Se relaciona sin dificultad (interacción)	Participa y se implica en actividades de tipo oral (motivación o curiosidad)	Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)	Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática)	Selección a las palabras adecuadas para expresarse (Semántica)	Organiza correctamente los elementos de enunciados (Sintaxis)	Usa muletillas, pausas repetidas o prolongadas y rodeos	Abusa de las onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"	Presenta el nivel necesario de atención	Presenta el nivel necesario de concentración
Chi-cuadrado	7,119	7,120	,292	1,916	4,325	3,539	2,442	4,143	,214	5,635	9,426	5,485
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,028	,028	,864	,384	,115	,170	,295	,126	,898	,060	,009	,064

Para el resto de las *conductas comunicativas* se admite la hipótesis nula, según la cual no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel que muestran los niños las demás conductas comunicativas, en función de su nivel de vocabulario, en el cuadernillo 1 y 2.

Sin embargo, aunque no resulte significativa la diferencia en la frecuencia de la manifestación para todas las conductas, no todos los niños presentan los mismos niveles de vocabulario.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

Podemos afirmar entonces que el nivel de manifestación (rango promedio) de cada conducta comunicativa está relacionado con el rendimiento (VD) nivel de vocabulario del niño.

Nos interesan los rangos (nivel de manifestación desde 1=*nunca* hasta 5=*siempre*) de los individuos que tienen los niveles más altos de vocabulario en C2. Estos, sin embargo, tienen los **rangos bajos para:**

- *Manifiesta algún retraso del habla (articulación y pronunciación) **significativo***
- *Utiliza una jerga particular para comunicarse. **Significativo***
- *Abusa de las onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"*

Y los **rangos más altos para:**

- *Se relaciona sin dificultad (interacción)*
- *Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)*
- *Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática)*
- *Selecciona las palabras adecuadas para expresarse (Semántica)*
- *Presenta el nivel necesario de atención. **Significativo***

Parece ser que un nivel elevado de vocabulario no presenta alteraciones en el habla, en cuanto a la articulación y pronunciación, y además, puede permitir o justificar un nivel de desarrollo de la expresión y comprensión (lenguaje) también elevado y adecuado a la edad del niño. El nivel de atención también está relacionado.

CUADRO - RESUMEN DE RESULTADOS DEL ANALISIS CORRELACIONAL del cuestionario de profesores

A continuación se presenta un cuadro resumen en el que aparecen las variables (VI) estudiadas en este cuestionario de profesores, en relación con el nivel de vocabulario del niño (VD), y donde se señala si estas diferencias entre los grupos resultan o no estadísticamente significativas en cada uno de los cuadernillos de vocabulario.

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

A través de las **tablas de rangos** hemos ido mostrando los resultados de relacionar el número de aciertos, agrupados por niveles (bajo, medio, alto) con la frecuencia de uso del tipo de soporte o rutina utilizada por los profesores, o conducta comunicativa en relación con la narrativa oral.

Recordamos que las variables en las que se permite marcar más de una opción, conocidas como **variables de respuesta múltiple**, no permiten hacer contrastes estadísticos, sino que solo es posible relacionarlas con otras variables **de forma descriptiva**, lo cual nos ha resultado realmente interesante.

Cuadro nº 68: Resumen de la relación entre las variables VI estudiadas en el cuestionario del profesor y el nivel de vocabulario VD

HIPOTESIS GENERAL									
HE2	Frecuencia de uso de tipos de SOPORTE DE NARRATIVA ORAL							X	X
HE3	Factores Biológicos	C1	C2	Factores contextuales	C1	C2	Factores pedagógicos	C1	C2
Cuestionario de profesores	V14 desarrollo ajustado a la normalidad	NO	NO	V10 colegio	NO	X	HABITOS Y RUTINAS: V6 Utiliza algún método de estimulación del lenguaje oral	X	X
	V15 Áreas en que no lo presenta	NO	NO	V1 Tipo de centro	NO	NO	V7 Utiliza algún método de estimulación del nivel de vocabulario	NO	X
				V3 Cursos que lleva con los niños	NO	NO	V9 Tiempo fijo de estimulación	X	X
				V4 Años de experiencia docente	X	X			
				V5 Edad del profesor	NO	X			
HE4	Nivel de Manifestación de ALGUNAS Conductas comunicativas del niño							X	X

Elaboración propia

BLOQUE III: MARCO EMPÍRICO

RESULTADOS DEL ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

En este apartado hemos presentado los resultados organizados según se planteaban las hipótesis en cada cuestionario; primero alumnos, después padres y por último, los resultados en el cuestionario de profesores.

En el siguiente bloque IV se muestra un **resumen** de los resultados e interpretación de los datos y **conclusiones** a las que hemos llegado *triangulando la información* de los tres cuestionarios y la prueba de vocabulario.

**La narrativa oral como elemento favorecedor del desarrollo del vocabulario
en la etapa 3-6 años**

**BLOQUE IV:
INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS,
CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN**

- 22. RESUMEN DE LOS RESULTADOS**
- 23. CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DERIVADAS DEL ESTUDIO**
- 24. LIMITACIONES Y DIFICULTADES DE LA INVESTIGACIÓN**
- 25. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

22. RESUMEN DE LOS RESULTADOS

A modo de resumen debemos recordar que:

- Nuestra investigación posee carácter descriptivo inicial, ya que se pretende describir situaciones y componentes de las mismas, y a su vez interpretar escenarios de vida reales que contrasten las situaciones descritas; de esta forma, la hipótesis general formulada que se busca será del tipo alternativa, puesto que se procura probar la existencia de **ciertas correlaciones entre diferentes variables**.
- Las **conclusiones** a las que lleguemos consistirán en la demostración de la probabilidad de que los datos derivados del análisis estadístico no sean debidos al azar, sino a una relación entre variables con una certeza del 95% (Gento, 2004). Por tanto, cada hipótesis queda organizada según cada una de las relaciones que se desean encontrar.
- Los **resultados** que se muestran, tras el análisis descriptivo de los datos obtenidos a partir de los tres cuestionarios de padres, profesores y alumnos, y de la **prueba de nivel de vocabulario** *Test de Conceptos Básicos de Boehm*, nos han permitido conocer qué características posee nuestra muestra, (en función los diferentes apartados, con las variables independientes agrupadas), así como los hábitos, rutinas y soportes que utiliza el adulto (tanto en contexto familiar como en el escolar) en relación con la narrativa oral, para el desarrollo del lenguaje, y del nivel de vocabulario del niño.
- Tras el estudio de normalidad en la distribución de las puntuaciones de la VD-nivel de vocabulario, se llega a la conclusión de que hay que utilizar estadística no paramétrica en un intento por adaptarse a esta falta de normalidad, concretamente:

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- *Prueba U de Mann-Witney* para realizar comparaciones en los niveles de vocabulario de dos grupos.
- *Prueba H de Kruskal-Wallis* para estudiar las diferencias en los niveles de vocabulario de tres o más grupos. (*estadístico chi-cuadrado*)
- Finalmente, para determinar **los factores (VI) que influyen en los niveles de vocabulario de los niños (VD)** incluyendo la narrativa oral, presentada a través de **diversos soportes**, se llevó a cabo el *estudio correlacional* entre las variables.
- Todos los contrastes siguen el mismo diseño. La **variable dependiente (VD)** empleada es el nº de aciertos de palabras del vocabulario en cada parte de la prueba *Test de Conceptos Básicos de Boehm* (cuadernillo 1 y cuadernillo 2), y las **variables independientes (VI)** son las que se incluyen agrupadas **en cada uno de los tres cuestionarios**, padres, profesores y alumnos; y forman los distintos grupos a analizar, **que serán enunciadas en forma de hipótesis específicas HE y subhipótesis SH**.
- Hemos realizado el análisis de los datos en función de cada una de las hipótesis por separado, de esta forma, se comparan las predicciones generadas por la hipótesis con los datos observados, rechazando la hipótesis si la discrepancia es demasiado grande para poder ser atribuida al azar (Peña, 2001, p. 425). El nivel máximo de error asumido para considerar un resultado significativo es igual a 0,05 (95% de nivel de confianza).
- **Para este estudio nos fijamos en las respuestas de cada cuestionario en función de los grupos de niños que tienen los niveles de vocabulario más bajos en C1 y más altos en C2.**
- Para el análisis de los *factores pedagógicos* se clasifican los individuos en tres grupos de rendimiento, y luego se compara con la **frecuencia de uso del**

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

soporte, estrategia, hábito o rutina, de tal manera que cuando el valor del rango promedio es más elevado significa que su frecuencia de uso lo es también.

- El planteamiento de todas estas cuestiones nos posibilitará la resolución-demonstración-comprobación de nuestra Hipótesis general, formulada en los siguientes términos:

HIPÓTESIS GENERAL

HG: el nivel de vocabulario de los niños en la etapa de educación infantil está relacionado con el uso de la narrativa oral, las condiciones biológicas, contextuales (familiares/escolares) y pedagógicas del niño.

Esta hipótesis general puede ser desglosada en **4 Hipótesis específicas**, y cada una de ellas da lugar a varias **subhipótesis** que hemos ido analizando:

HE1. HIPOTESIS ESPECIFICA N°1: El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la utilización de narrativa oral.

SUBHIPOTESIS 1.1:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años que **no utilizan narrativa oral** es inferior al nivel de vocabulario de los niños que **sí utilizan narrativa oral**.

SUBHIPOTESIS 1.2.

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años que **no utilizan narrativa oral** es **inferior** al que establece la **prueba de vocabulario** para su edad y nivel socioeconómico.

La utilización de la narrativa oral se identifica con la variable V5 que estudiamos a través de la pregunta “*te cuentan cuentos*” en el cuestionario de los niños, y si es al adulto, entre una variedad *de tipos de soporte*.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

V5. Cuando analizamos los datos referidos a la variable **V5 Te cuentan cuentos**, los resultados muestran la diferencia de nivel de vocabulario entre los niños/as que pertenecen al grupo al que *nunca le cuentan cuentos*, que obtiene un nº menor de aciertos y el grupo que reconoce que **sí se los cuentan los sábados y los domingos**.

Comparamos número de aciertos en cada cuadernillo (rangos promedio) con la utilización o no de narrativa oral. Se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la alternativa, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias en el nivel de vocabulario entre los niños a los que nunca les cuentan cuentos y los niños que sí les cuentan cuentos**.

Se hacen algunas comparaciones para confirmar más diferencias.

- Promedio Aciertos más bajos en el cuadernillo C1 y en cuadernillo C2 en el grupo no nunca y los más altos en el grupo de sábado y domingo.
- Si se comparan otros rangos: *todos los días* y *cualquier día de la semana*, curiosamente **solo sale significativo en los niveles de vocabulario más complejo C2**, con un rango promedio superior a favor de sábados y domingos.

SH1.2. Cuando se analizan los niveles de vocabulario de nuestra muestra, la **media** de aciertos de los que *nunca les cuentan cuentos* es igual a 30,33, que está muy por debajo de lo que establece la media general de la prueba de vocabulario, que es 41,37.

HE2. HIPOTESIS ESPECIFICA Nº2: El soporte en el cual se presenta la narrativa oral está relacionado con el nivel de vocabulario del niño.

SUBHIPOTESIS 2.1:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con el **tipo de soporte de narrativa oral** que se utilice.

SUBHIPOTESIS 2.2:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con el **lugar, la temporalidad y con quien** se utilice cada tipo de soporte.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Presentamos un **resumen descriptivo** de resultados, a través de gráficos de pastel, del **lugar, cuando y con quien se utiliza cada soporte**. Y a continuación un cuadro resumen de la relación entre el tipo de soporte de narrativa oral utilizado y niveles de vocabulario de los niños en ambos cuadernillos.

1. CONTAR CUENTOS, HISTORIAS, RELATOS

Figura 50

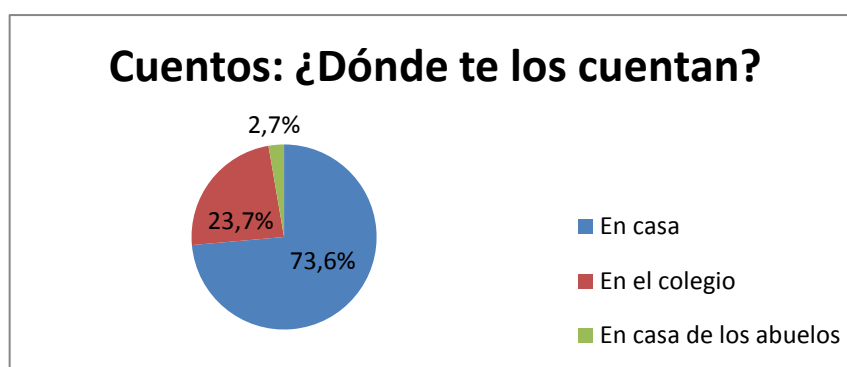


Figura 51

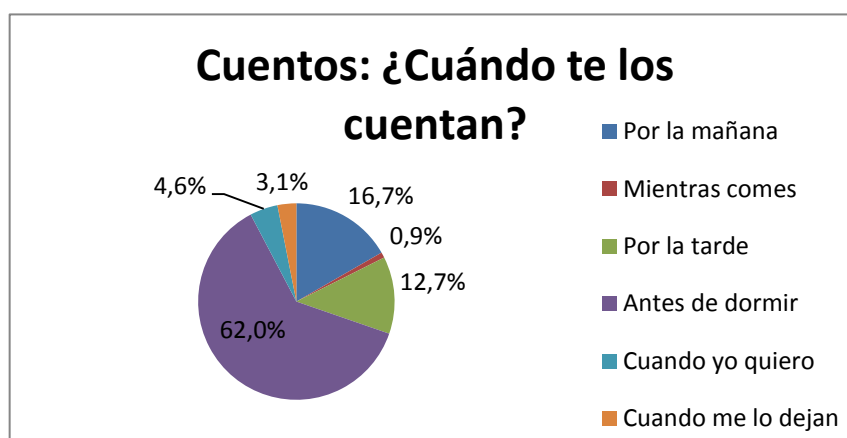
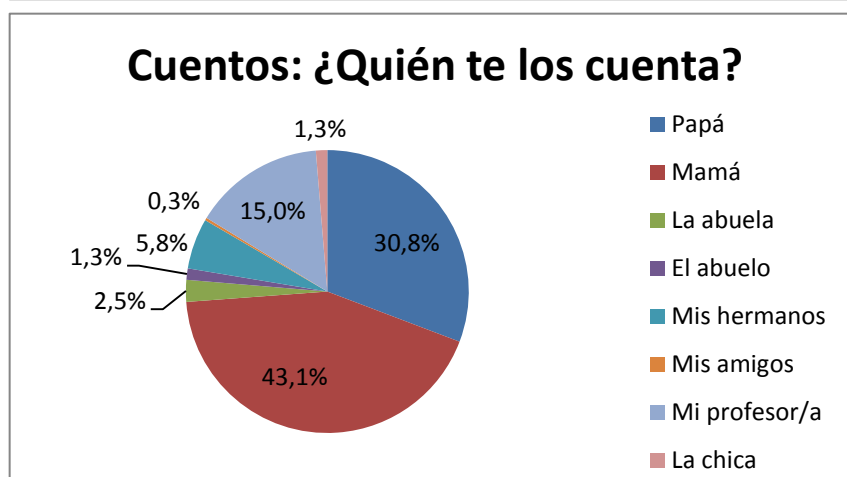
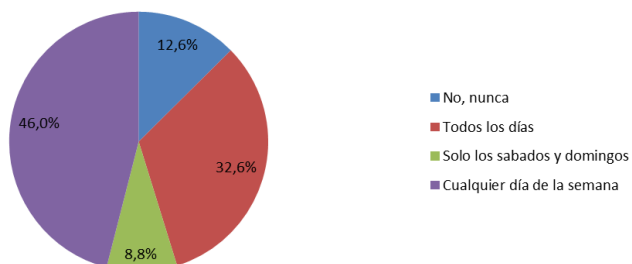


Figura 52



BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

¿Ves libros de cuentos?



[VER CUENTOS](#)

Figura 53

Libros de cuentos: ¿Dónde los ves?

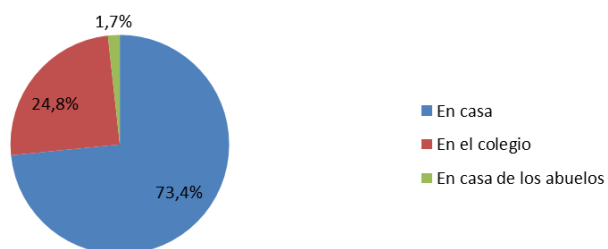


Figura 54

Libros de cuentos: ¿Cuándo los ves?

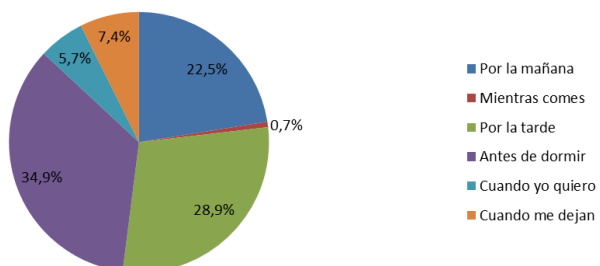


Figura 55

Libros de cuentos: ¿Con quién los miras?

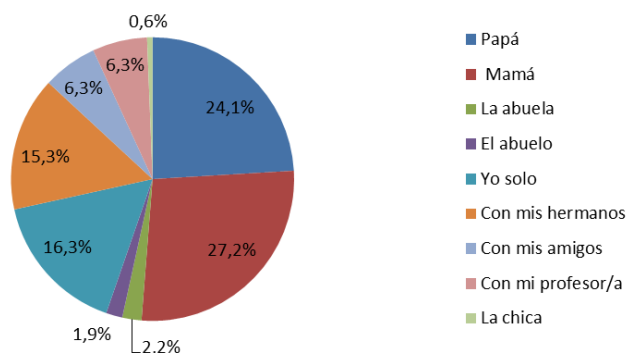


Figura 56

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

CANTAR CANCIONES

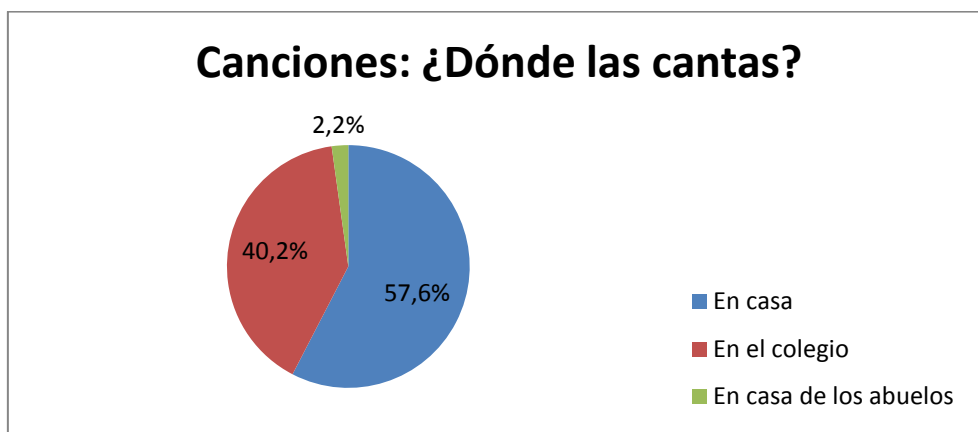


Figura 57

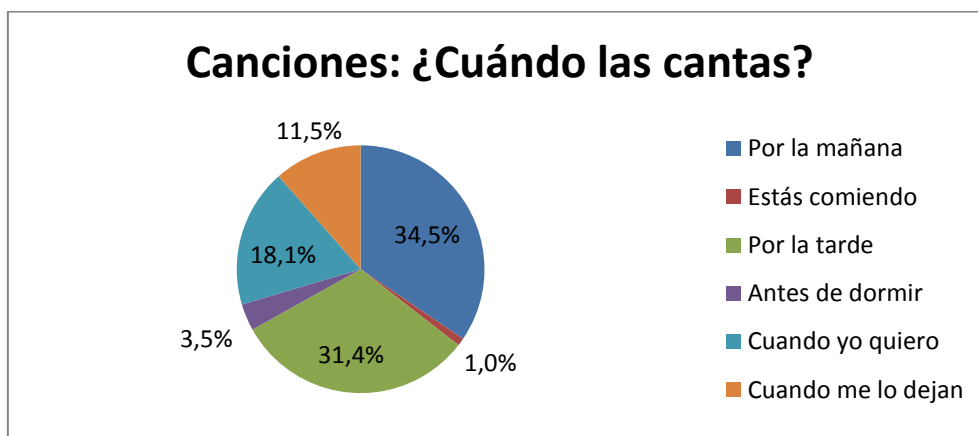


Figura 58

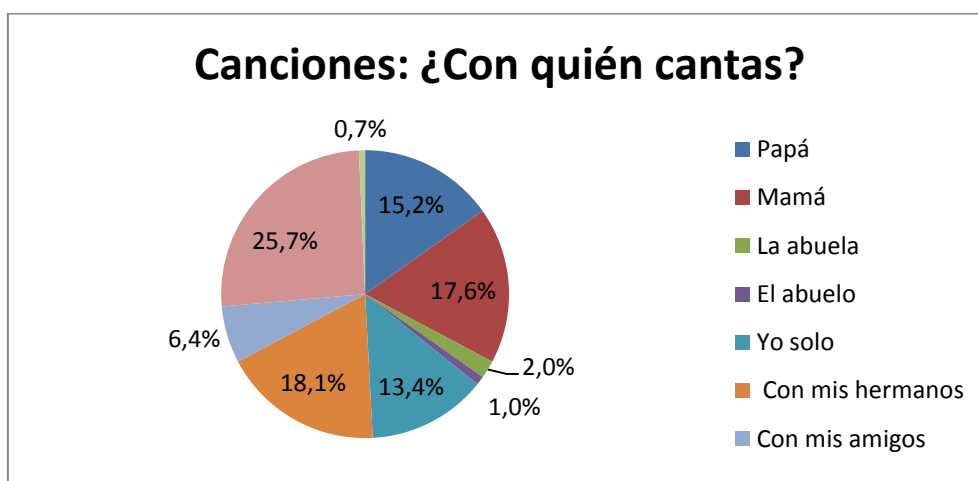


Figura 59

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

VER LA TELEVISION

Figura 60

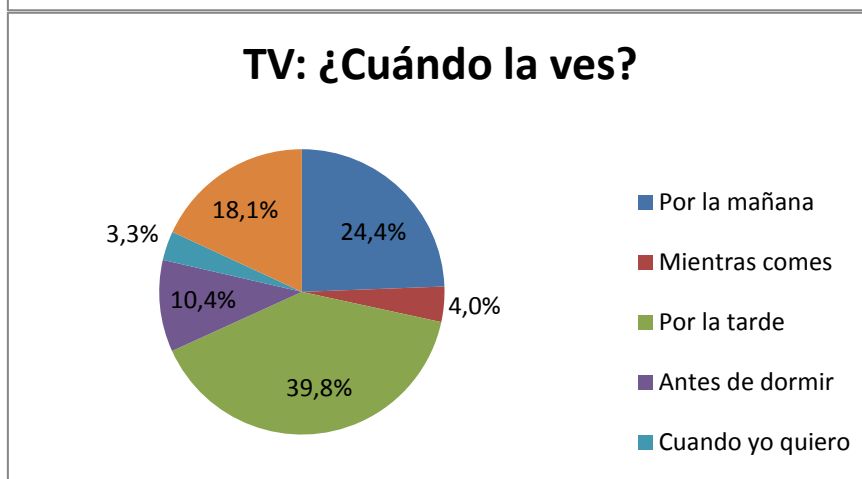
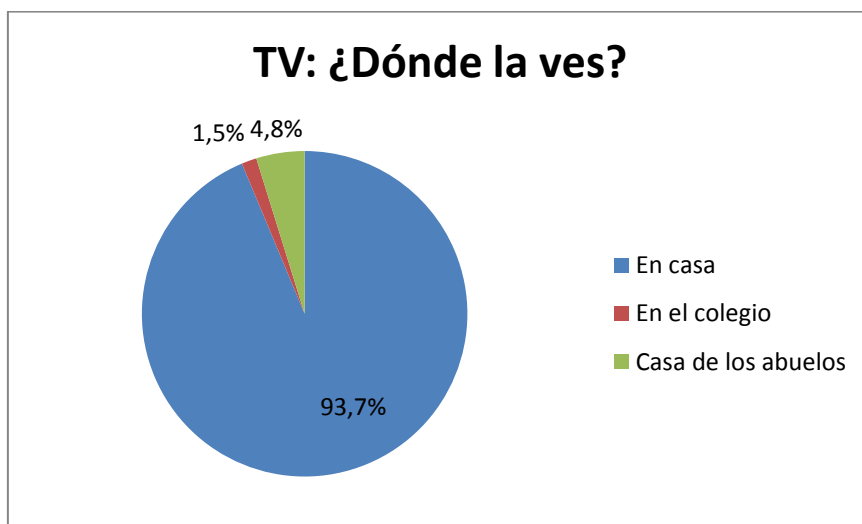


Figura 61

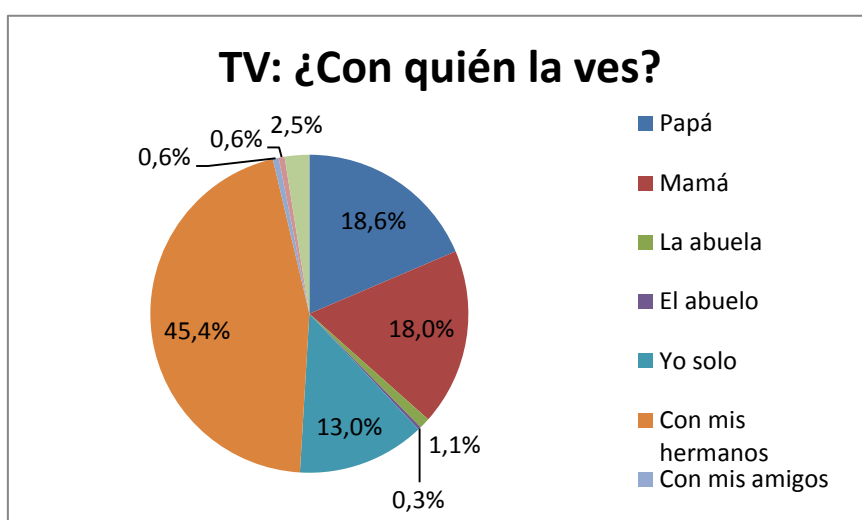


Figura 62

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

JUGAR CON EL ORDENADOR, TABLET, IPAD, TELEFONO

Ordenador, tablet...: ¿Dónde juegas?

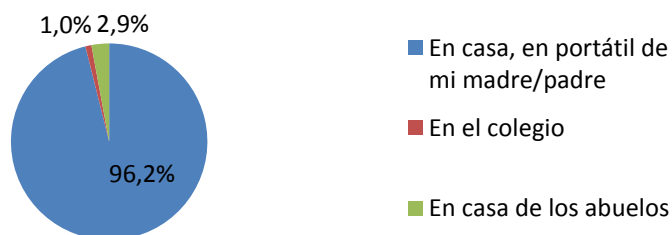


Figura 63

Ordenador, tablet...: ¿Cuándo juegas?

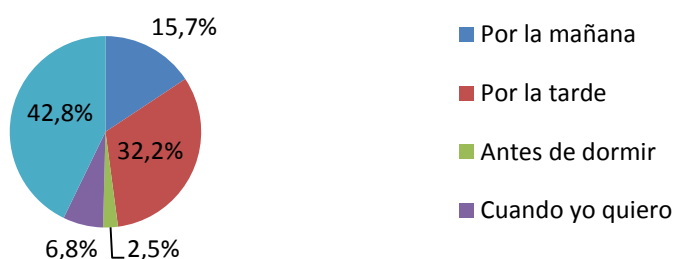


Figura 64

Ordenador, tablet...: ¿Con quién juegas?

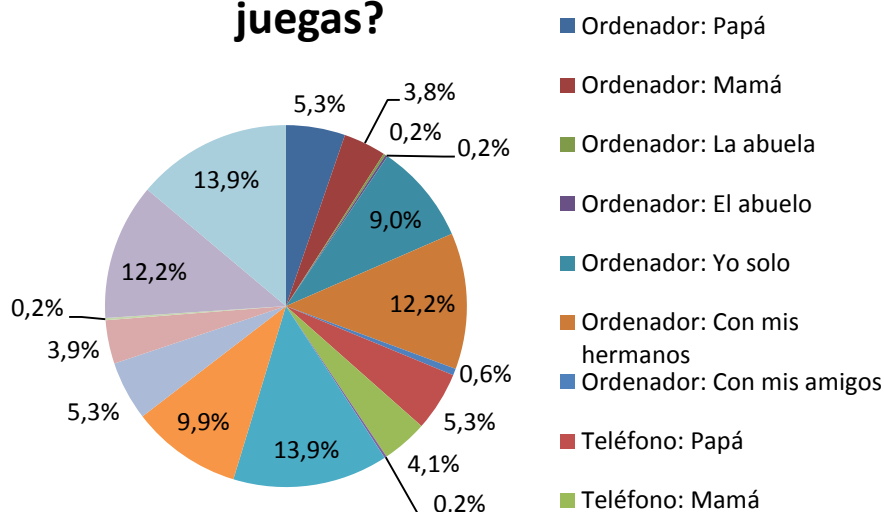


Figura 65

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

VER PELICULAS O VIDEOS EN EL ORDENADOR, TABLET, IPAD, TELÉFONO



Figura 66

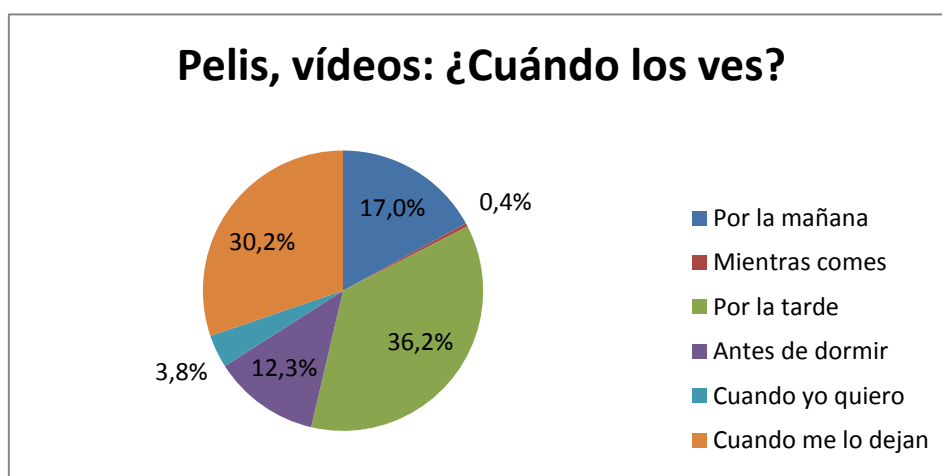


Figura 67

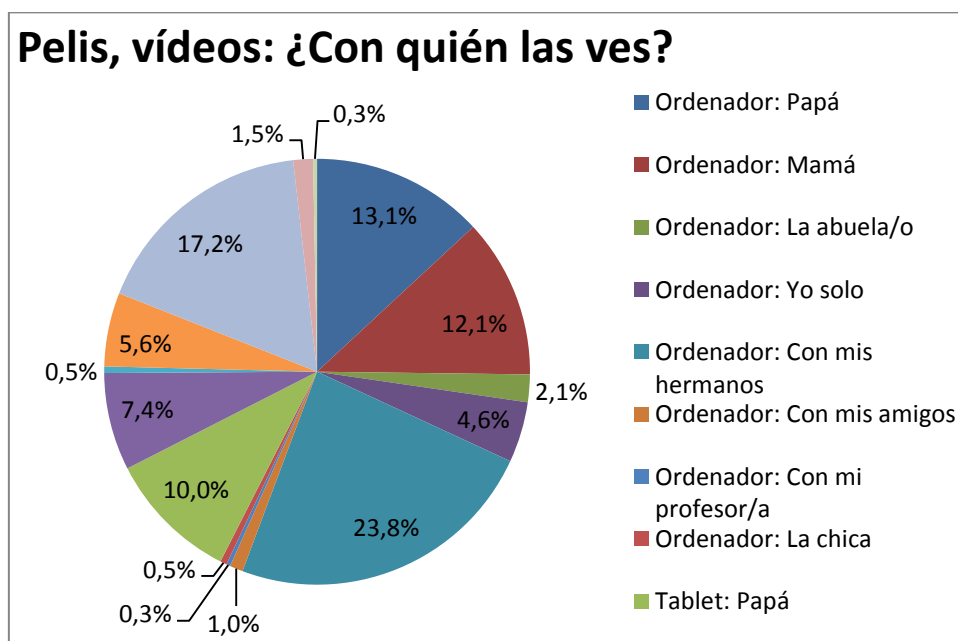


Figura 68

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A través del **cuadro** mostramos resumidas las respuestas más frecuentes que marcan los niños **con los niveles más altos de vocabulario en C2** y **más bajos en C1**, es decir los extremos, en cada uno de los aspectos analizados sobre **la utilización del soporte en relación a la narrativa oral**, en el cuestionario del alumno.

Cuadro Nº 69: Cuadro resumen de la relación entre diversos aspectos sobre la utilización de tipos de soporte y el nivel de vocabulario en los cuadernillos C1 y C2

SOPORTE	VARIABLES DE ESTUDIO	Nivel <i>bajo</i> de Vocabulario		Nivel <i>alto</i> de Vocabulario	
		C1 total		C2 total	
OIR CUENTOS	<i>Cuándo</i>	Antes de dormir Por la mañana	60% 20%	Antes de dormir Por la tarde	56,9% 17,6%
	<i>Dónde</i>	En casa En el colegio	75% 25%	En casa En el colegio	69,8% 24,5%
	<i>Quien/con quién</i>	Mamá papá	40% 20%	Mamá papá	36,1% 27,9%
VER CUENTOS	<i>Cuándo</i>	Antes de dormir Por la tarde	40% 40%	Antes de dormir Por la mañana	38,5% 21,2%
	<i>Dónde</i>	En casa En el cole	60% 40%	En casa En el cole	73,9% 21,7%
	<i>Quién/con quién</i>	Yo solo Mamá, hermanos	50% 16,7%	Papá Yo solo- mamá 20	24,1% 22,4%
CANCIONES	<i>Cuándo</i>	Por la tarde Cuando yo quiero Por la mañana	50% 25% 25%	Por la mañana Por la tarde Cuando me dejan	31,8% 20,5% 20,5%
	<i>Dónde</i>	Colegio casa	60% 40%	Casa Colegio	58,7% 37%
	<i>Quien/con quién</i>	Con mi profesora mis hermanos	37,5% 25%	Yo solo Mamá, profesora	18,5% 16,5%
TV	<i>Cuándo</i>	Por la tarde	100%	Por la tarde Mientras comes	30% 26%
	<i>Dónde</i>	En casa	100%	En casa En casa abuelos	90,9% 9,1%
	<i>Quien/con quién</i>	Mamá, papá y hermanos	33,3%	Con mis hermanos Papá	45,9% 21,3%
JUEGOS TIC	<i>Cuándo</i>	Por la tarde Cuando me lo dejan	50%	Cuando me lo dejan Por la tarde	46,3% 26,8%
	<i>Dónde</i>	En casa	100%	En casa Casa de abuelos	86,8% 7,9%
	<i>Quien/con quién</i>	Yo solo, (orden, Ipad Papá (teléfono) Mamá (ordenador)	25%	Mis hermanos (iPad Ordenador teléfono)	18,4% 12,6% 9,2%
PELICULAS- VIDEOS TIC	<i>Cuándo</i>	Por la tarde	100%	Cuando me dejan Tarde y mañana	34,1% 24,4%
	<i>Dónde</i>	En casa Nivel medio	94,7%	En casa Colegio y abuelos	86,7% 6,7%
	<i>Quien/con quién</i>	Papá, mamá y hermanos	33,3%	Hermanos tablet ordenador, Ipad,	25% 18,8%

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Recordamos que las variables en las que se permite marcar más de una opción, conocidas como **variables de respuesta múltiple**, no permiten hacer contrastes estadísticos, sino que solo es posible relacionarlas con otras variables, de forma descriptiva, lo cual nos ha resultado realmente interesante.

SUBHIPOTESIS 2.3:

- El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la *frecuencia de uso de cada tipo de soporte*.

2.3.1. Frecuencia de uso de soportes de narrativa oral utilizados por los padres.

Analizamos y contrastamos los rangos promedio (máximos y mínimos) sobre la frecuencia de uso de cada uno de los soportes de narrativa oral y el nivel de vocabulario de los niños (bajo, medio o alto), y vemos si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que utilizan con mayor o menor frecuencia uno u otro soporte y su nivel de vocabulario; de tal manera que cuando el valor del rango es más elevado significa que su frecuencia de uso lo es también.

Se analizan los siguientes soportes:

- ***Cuentos narrados historias contadas***
- *Libros de cuentos, Tebeos, Comics*
- *Dibujos, fotografías, folletos, posters y carteles*
- *Películas infantiles TV/ DVD*
- *Sus juguetes*
- *Juegos reglados*
- *Videos o CD de canciones infantiles en nuevas tecnologías*
- *Juegos interactivos (Ipad, ordenador, teléfono, Tablet, videoconsola DS*
- *Algún material de estimulación del lenguaje (vocabulario)*

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Podemos afirmar que **sí existen diferencias estadísticamente significativas** en el nivel de vocabulario entre los niños cuyos padres utilizan cuentos narrados, historias contadas, relatos, etc. en C2, de tal manera que los niños cuyos **padres muestran un rango más elevado de frecuencia de utilización de la narrativa oral**, a través de los cuentos, historias narradas, relatos contados, etc. son aquellos que tienen el nivel más alto de vocabulario en C2.

Sin embargo en C1, no existen diferencias estadísticamente significativas entre unos y otros; pero podemos resaltar que los niveles más bajos de vocabulario C1 los tienen los niños cuyos padres apenas:

- *utilizan materiales de estimulación de lenguaje (vocabulario)*
- *utilizan casi nunca dibujos, fotografías, posters, folletos o carteles*
- *Con muy poca frecuencia juegos reglados*
- *Juegos interactivos en el ordenador, Ipad, teléfono, Tablet, etc.*

La frecuencia de utilización de los **demás soportes** por parte de los padres no diferencia significativamente los distintos grupos de nivel de vocabulario, siendo medio en ambos cuadernillos, y con una frecuencia de uso también media.

Todas las tablas pueden ser consultadas en el Anexo II.

2.3.2. Frecuencia de uso de soportes de narrativa oral utilizados por los profesores.

Analizamos y contrastamos los rangos promedio (máximos y mínimos) sobre la frecuencia de uso por parte de los profesores de cada uno de los soportes de narrativa oral, y relacionamos con el nivel de vocabulario de los niños (bajo, medio o alto), y vemos si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que utilizan con mayor o menor frecuencia uno u otro soporte; de tal manera que cuando el valor del rango es más elevado significa que su frecuencia de uso lo es también.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

No hay diferencias estadísticamente significativas en el nivel de uso de determinados soportes en función del grupo de vocabulario al que pertenece el niño.

En C1 sí existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de vocabulario entre los niños que utilizan con mayor o menor frecuencia *sus juguetes* (0,004) y que *utilizan juegos interactivos con nuevas tecnologías en el aula* (0,002) y los que utilizan otros soportes.

Sobre la utilización de *juegos reglados* (0,064) solo podemos apuntar una ligera tendencia que habría que estudiar a fondo.

Se puede ver en la tabla que, para C2, **sí existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de vocabulario entre los niños que, en el aula, *ven películas infantiles*** (en la televisión o DVD) con una probabilidad asociada al estadístico $C2 = (0,003)$, ***juegan con sus juguetes*** $C2 = (0,007)$ o ***juegan con nuevas tecnologías*** $C2 = (0,000)$ **con mayor o menor frecuencia y los niños cuyos profesores utilizan los demás tipos de soportes.**

- Los niveles más bajos de vocabulario en C1 (básico) los tienen los niños cuyos profesores con poca frecuencia (rango bajo):
 - ***narran oralmente historias, cuentos o relatos a sus alumnos.***
 - *ven películas infantiles en la Tv/DvD*
 - Pero tienen el rango más elevado de frecuencia de uso en cuanto de *juegos interactivos a través del ordenador.*
- Los niveles más altos de vocabulario en C2 los presentan los niños cuyos profesores **utilizan en menor medida** (rango promedio más bajo):
 - *Juegos interactivos en el ordenador*
 - *Sus juguetes*
 - *Películas infantiles en Tv/DVD*

En el siguiente cuadro- resumen se muestran **en cada uno de los cuadernillos**, con cruces X, si las diferencias de frecuencia de utilización (rango bajo, medio, alto) de cada

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

uno de los soportes, tanto por parte de los padres como de los profesores, salen significativas entre grupos de nivel de vocabulario.

Cuadro nº 70 Cuadro resumen de frecuencias de uso de soportes por parte de los padres y profesores en relación con Nivel de vocabulario (VD)

TIPOS DE SOPORTE	PADRES		PROFESORES	
	C1	C2	C1	C2
<i>Cuentos narrados historias contadas</i>	NO	X R. alto	R. bajo	NO
<i>Libros de cuentos, Tebeos, Comics</i>				
<i>Dibujos, fotografías, folletos, posters y carteles</i>	R. bajo			
<i>Cantar canciones, rimas, trabalenguas</i>	R. bajo			
<i>Películas infantiles TV/ DVD</i>			R. bajo	X R. bajo
<i>Sus juguetes</i>	R. bajo		X R. alto	X R. bajo
<i>Juegos reglados</i>	R. bajo		tendencia	
<i>Videos o CD de canciones infantiles en TICs</i>				
<i>Juegos interactivos (Ipad, ordenador, teléfono, Tablet, videoconsola DS</i>	R. bajo		X R. alto	x R. bajo
<i>Algún material de estimulación del lenguaje (vocabulario)</i>	R. bajo			

Elaboración propia

HIPOTESIS ESPECÍFICA Nº3: Las condiciones biológicas, contextuales (familiares y escolares) y pedagógicas del niño están relacionadas con su nivel de vocabulario.

Analizamos e interpretamos los resultados que hacen referencia a la HE3. A través de las subhipótesis planteadas:

SUBHIPOTESIS 3.1: Factores Biológicos.

3.1.1. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertas características biológicas suyas. Se analiza:

- *Sexo*
- *Fecha de nacimiento*

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- *Prematuridad*
- *Semanas de gestación*
- *Existe dictamen sobre necesidades educativas especiales*
- *Presenta un desarrollo madurativo ajustado a la normalidad (padres y profesores)*

V1. Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***Sexo***, se acepta la hipótesis nula. Los resultados muestran que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario con respecto a la variable sexo, aunque el rango promedio de las niñas es mayor que el de los niños.

V2. Cuando analizamos los datos referidos a la ***Fecha de nacimiento del alumno***, vemos que el **rango promedio** de los niños que nacieron en *octubre-diciembre*, es el más bajo de todos los grupos.

V3. No existen diferencias estadísticamente significativas en la variable nº de aciertos de vocabulario en función de la variable *prematuridad*.

Sin embargo, cuando analizamos los datos referidos al ***tiempo de gestación***, los resultados muestran que la diferencia de nivel de vocabulario entre los niños y niñas que pertenecen al grupo de *niños nacidos entre la **semana 37-39*** obtiene un nº menor de aciertos que el grupo de niños cuyos padres reconoce nacer *entre la 33-37 semanas de gestación*, cuyo rango promedio es superior incluso al que obtienen los niños nacidos a término, de *40 semanas o más*. El rango menor en C2 lo presentan los niños de menos de 33 semanas de gestación.

Aceptamos la hipótesis alternativa, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias en el nivel de vocabulario básico entre los niños que nacen entre la semana 33-37 y los que nacen entre 39-37 semanas de gestación**. Resultaría muy interesante poder analizar detenidamente qué ocurre con estos 10 casos.

V4. Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***Existe dictamen sobre necesidades educativas especiales***, los resultados muestran que aunque los que

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

dicen **no** tienen mejor rango promedio, **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario en relación a la variable.

V14. Cuando analizamos los datos referidos a la variable si ***el niño presenta un desarrollo madurativo ajustado a la normalidad***, los resultados del cuestionario de padres muestran que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario. Por tanto se acepta la hipótesis nula.

Los niños que sí presentan un desarrollo madurativo ajustado a la normalidad obtienen mejor resultado en ambos cuadernillos. Sin embargo, hemos comprobado que esta diferencia no llega a ser significativa.

Recordamos que los profesores reconocen entre sus alumnos un 23,6% de niños que no presentan desarrollo madurativo ajustado a la normalidad en alguna de las áreas o en varias. En estos alumnos el rango promedio= nº de aciertos es inferior al de los niños que tienen desarrollo madurativo ajustado a su edad, sin embargo, esta diferencia no resulta significativa.

Analizamos e interpretamos los resultados que hacen referencia a la HE3. A través de las subhipótesis planteadas:

SUBHIPOTESIS 3.2: Factores contextuales.

El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertas características contextuales (familiares y escolares) que rodean al niño.

SH3.2.1. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertas características ***contextuales familiares***. Se analiza en el cuestionario de padres:

- *Número de hermanos*
- *Edad de escolarización del alumno*
- *Dónde estuvo escolarizado antes*
- *Entiende otro idioma*
- *Edad de los padres*
- *Nivel socioeconómico*

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

V5. Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***Nº de hermanos***, los resultados, Anexo II, muestran que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario en relación a esta variable, por tanto se acepta la hipótesis nula.

V7. Cuando analizamos los datos referidos a la ***edad de escolarización del alumno***, vemos que el **rango promedio** y, por tanto, el nº de aciertos de los niños que se *escolarizan entre 0-12 meses*, es el más alto de todos los grupos.

El resultado **confirma que existen diferencias** entre el grupo con el rango promedio menor (3-4 años) y el grupo con el rango promedio mayor (0-12 meses). El grupo que empezó su escolarización entre 0-12 meses obtiene mejores resultados, mientras que los escolarizados más tardíamente presentan los peores.

Aceptamos la hipótesis alternativa, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias en el nivel de vocabulario entre los niños que se escolarizan entre 0-12 meses y los niños que lo hacen entre 2-3 años; y entre los niños que se escolarizan entre 0-12 meses y 3-4 años**. La diferencia de nivel de vocabulario de los niños escolarizados entre 0-12 meses con los niños escolarizados entre los 12-24 meses está en el límite, no es significativa, curiosamente. Ver Anexo II.

V8. Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***dónde estuvo escolarizado antes***, vemos que el rango promedio en C1 y C2 y, por tanto, el nº de aciertos de los niños que provienen de *escuela infantil*, es el más alto de todos los grupos.

Sin embargo, la diferencia es significativa solo en nivel de vocabulario complejo C2, ya que los niños que permanecen en **casa** hasta los 4 años tienen un rango promedio muy igualado en C2 al de los niños que provienen de la *escuela infantil*, y son más elevados que el rango en C1 y C2 de los niños que vienen de *guardería*. Se acepta la hipótesis alternativa según la cual **existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de vocabulario complejo entre los niños que provienen de guardería y aquellos que provienen de escuela infantil**.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

V13. Cuando analizamos los datos referidos a la variable si *el niño entiende otro idioma*, los resultados muestran que se acepta la hipótesis nula. **No existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario.

Ver tablas en Anexo II.

V3. Cuando analizamos los datos referidos a la variable *Edad de los padres*, los resultados muestran que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario en relación a la edad de los padres, Por tanto se acepta la hipótesis nula. Aunque en este caso los rangos promedios están muy igualados, el rango menor lo presentan los niños cuyos padres tienen entre 41-50 años y sin embargo, el contraste no resulta significativo.

V4. Cuando analizamos los datos referidos a la variable *nivel socioeconómico*, los resultados muestran que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en cuanto a nivel de vocabulario (en ambos cuadernillos) y el nivel socioeconómico de la familia, aunque los niños que pertenecen al nivel medio-alto obtienen mejores resultados. Se acepta la hipótesis nula. Ver Anexo II.

V1. Cuando analizamos los datos referidos a la variable *quien pasa más tiempo con él/ella* los resultados de las tablas de contingencia (respuesta múltiple) indican que en los niveles más bajos de nivel de vocabulario básico, un 50% está con el padre y el otro 50% con la madre. Para el 13,7% de los niveles más altos de vocabulario, un 78,6% responden sin embargo con la madre, un 17,9% con el padre y 3,6% con la chica.

SH3.2.2.El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con ciertas características contextuales escolares. Se analiza en el cuestionario de profesores:

- *Nombre del colegio al que pertenece*
- *Tipo de centro*
- *Número de cursos que lleva con los alumnos*
- *Años de experiencia docente*
- *Edad del profesor*

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

V10. Atendiendo a las variables *tipo de centro*, es decir privado o concertado, los rangos promedio están muy igualados; y con respecto al **V3: número de cursos que lleva el profesor con estos alumnos** los resultados muestran que no son factores que marquen diferencias en el nivel de vocabulario entre los grupos; sin embargo los resultados sobre la variable *colegio al que pertenece* nos indica que sí hay diferencias en el nivel de vocabulario entre un colegio y otro.

Se admite la hipótesis alternativa según la cual: **existen diferencias estadísticamente muy significativas entre el nivel de vocabulario de los niños de 4 años del colegio Aldeafuente y los demás niños de 4 años de los colegios Montealto y Valverde.**

V4. Cuando analizamos los datos referidos a la variable *años de experiencia*, vemos que el rango promedio y, por tanto, el nº de aciertos de los niños cuyo profesor tiene más de 10 años de experiencia, es el más alto de todos los grupos. Esto ocurre tanto para el C1 como para el C2 de la prueba de vocabulario.

Se han hecho las comparaciones para confirmar más diferencias:

- **Entre 1-3 años de experiencia y más de 10 años de experiencia**, se admite la hipótesis alternativa según la cual **existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de vocabulario C2 de los niños de ambos grupos.**
- **Entre 3-5 años de experiencia y más de 10 años de experiencia**, los resultados nos indican que efectivamente, **hay diferencias estadísticamente muy significativas entre el nivel de vocabulario de los niños de estos dos grupos y en ambos cuadernillos.** El rango peor entre 3-5 años.
- **Entre 6-10 años de experiencia docente y más de 10 años de experiencia**, se admite la hipótesis alternativa según la cual **existen diferencias estadísticamente significativas** entre los niveles de vocabulario de los niños de ambos grupos.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

V5. Cuando analizamos los datos referidos a la variable ***edad del profesor***, vemos que el rango promedio y, por tanto, el nº de aciertos de los niños cuyo **profesor tiene entre 41-50 años de edad**, es el más alto de todos los grupos. Esto ocurre tanto para el C1 como para el C2 de la prueba de vocabulario.

Sin embargo, el grupo de niños cuyo rango promedio es el menor de todos, tanto en el cuadernillo 1 como en el cuadernillo 2, **tiene unos profesores de menos de 30 años**. Sin embargo esta diferencia es significativa solo para el cuadernillo 2 de vocabulario.

Por tanto, **aceptamos la hipótesis alternativa**, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de vocabulario C2 de los niños de 4 años cuyos profesores tienen una edad entre 41-50 años y el nivel de vocabulario de los niños cuyos profesores tienen menos de 30 años**, que es el grupo de niños cuyo rango promedio es el menor de todos.

Analizamos e interpretamos los resultados que hacen referencia a la HE3. A través de las subhipótesis planteadas:

SUBHIPOTESIS 3.3: Factores pedagógicos.

3.3.1. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la frecuencia de *hábitos y actividades rutinarias familiares* en relación a la utilización de la narrativa oral.

Se analizan procedimientos en el cuestionario de padres:

- ***Le cuenta cuentos, historias a su hijo***
- *Mira libros de dibujos con su hijo/a*
- *Le enseña cancioncillas, rimas y trabalenguas*
- *Hace imitaciones dramatizaciones*
- *Juega con él/ella, con sus juguetes*
- *Ve programas infantiles en TV con él/ella*
- *Juega a juegos de ordenador, Ipad con él/ella*
- *Ve películas o videos en ordenador con él/ella*

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Se acepta la hipótesis nula según la cual, **no existen diferencias estadísticamente significativas** entre utilizar en mayor o menor medida (frecuencias de uso) estas actividades rutinarias y hábitos por parte de los padres y los niveles de vocabulario de los niños, ni para el cuadernillo 1 ni para el cuadernillo 2 del *Test de Conceptos Básicos de Boehm*. Ver tablas en Anexo II.

Es curioso observar como los niños que tienen los niveles más bajos de vocabulario en C1, sus padres indican (a través de los rangos más bajos) que:

- *apenas le enseñan cancioncillas, rimas y trabalenguas*
- *apenas juegan con él o ella, con sus juguetes*
- *apenas juegan con el ordenador o Ipad*
- *apenas ven películas o videos en el ordenador con él/ella*

Sin embargo, viendo la **frecuencia de utilización de estas actividades rutinarias** por parte de los padres, parece que los niños que tienen los niveles más altos en C2 son aquellos cuyos padres **con mucha frecuencia**:

- *le cuenta historias narradas y cuentos o relatos y sin embargo, los rangos de frecuencia menores los marcan los padres que **apenas**:*
- *miran libros de cuentos con sus hijos*
- *hacen imitaciones ni dramatizaciones*

En el caso de los niveles más bajos en C1, los padres no cantan cancioncillas con ellos, ni apenas juegan con ellos y sus juguetes, ni utilizan ordenadores para jugar, aunque sí ven programas infantiles en la tele y miran libros de cuentos.

3.3.2. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con *hábitos y actividades rutinarias escolares* en relación a la utilización de la narrativa oral. Se analiza en el cuestionario de profesores:

- *programa específico de estimulación del lenguaje oral.*
- *programa específico de estimulación del nivel de vocabulario.*
- *tiempo determinado a la estimulación del nivel de vocabulario.*

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- 3.3.2.1. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la utilización por parte del profesor de algún programa específico de estimulación del lenguaje oral.
- 3.3.2.2. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la utilización por parte del profesor de algún programa específico de estimulación del nivel de vocabulario.
- 3.3.2.3. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la dedicación por parte del profesor de un tiempo determinado a la estimulación del nivel de vocabulario.

V6. Cuando se pregunta al profesor sobre la ***utilización (o no) de algún programa específico de estimulación del lenguaje oral al margen de sus actividades generales***, los resultados muestran que el rango promedio y, por tanto, el nº de aciertos de los niños cuyo **profesor admite que sí lo utiliza**, es el más alto de los dos grupos, tanto para el C1 como para el C2 de la prueba de vocabulario.

Aceptamos la hipótesis alternativa, según la cual afirmamos que **sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de vocabulario de los niños en C1 y en C2 cuyos profesores utilizan un método de estimulación del lenguaje oral, al margen de sus actividades generales, y los niños cuyos profesores no lo hacen.**

Quando se pregunta **cuál es esa metodología utilizada**, los profesores que reconocen el propio **método de lectura** como específico de estimulación de vocabulario tienen un grupo de niños cuyo rango promedio es el más alto.

Es más, existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de vocabulario de los niños cuyos profesores consideran y utilizan el propio método de lectura para estimular desarrollo del lenguaje oral y los otros grupos de niños. Ver tablas en Anexo II.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

V7. Cuando se pregunta al profesor sobre la ***utilización (o no) de metodología específica de estimulación del nivel de vocabulario al margen de sus actividades generales***, los resultados muestran que los rangos promedio están muy igualados, sin embargo el nº de aciertos de los niños cuyo profesor admite que utiliza bits es el más alto de los **tres grupos** para el C1.

Para el C2 de la prueba de vocabulario, los profesores que marcan su ***método de lectura*** y la utilización de ***bits*** tienen unos niveles de vocabulario más altos que los que marcan bits, juegos de adivinanzas, cuentos, etc. Solo podemos aventurarnos a decir que puede ser debido a la sistematicidad en la aplicación del procedimiento en ambos casos. En el C2, vocabulario más complejo, se aprecia que las diferencias entre los rangos promedio están más marcadas.

Solo se puede admitir que sí existen diferencias estadísticamente muy significativas entre el nivel de vocabulario complejo de ambos grupos de niños.

V9. Cuando se pregunta al profesor sobre ***el tiempo que dedica a la estimulación del nivel de vocabulario***, los resultados muestran que el rango promedio y, por tanto, el nº de aciertos de los niños cuyo **profesor admite que dedica tiempo, 15 minutos diarios**, es el más alto de los grupos, tanto para el vocabulario básico como para el C2 de la prueba de vocabulario.

Se admite la hipótesis alternativa, según la cual en el cuadernillo 1 **existen diferencias estadísticamente muy significativas entre el nivel de vocabulario de los niños cuyos profesores dedican 15 minutos diarios de estimulación y los que dedican 30 minutos de estimulación de vocabulario.**

En el cuadernillo 2, **existen diferencias estadísticamente muy significativas entre el nivel de vocabulario de los niños cuyos profesores dedican 15 minutos diarios de estimulación y los que dedican 10 minutos de estimulación de vocabulario.**

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

3.3.3. El nivel de vocabulario de los niños de 4 años está relacionado con la frecuencia de uso de las *estrategias de interacción comunicativa de sus padres*.

La probabilidad asociada al estadístico está por encima de 0,05 en **todas** las variables estudiadas; por tanto no existen diferencias estadísticamente significativas entre la frecuencia de utilización de unas u otras estrategias en relación al nivel de vocabulario del niño.

Sin embargo, podemos afirmar que **existen diferencias estadísticamente significativas en relación al nivel de vocabulario de los niños en C2 cuyos padres, con mayor o menor frecuencia:**

- *Les resulta fácil hacerse entender por el niño* (0,001)
- *Les resulta fácil mantener la atención del niño* (0,043)
- Sobre si *participa o no en actividades de tipo oral, conversaciones, etc.* solo se puede hablar de cierta tendencia hacia la significatividad (0,063).

Solo resulta significativo para C2 en la frecuencia de uso de **algunas estrategias**, pero podemos resaltar que los niveles de vocabulario más altos los presentan los niños cuyos padres también (rangos más bajos):

- *Apenas usan muletillas, pausas repetidas y rodeos para expresarse*
- *Apena utilizan onomatopeyas*
- *Apenas usan expresiones gestuales*

En el cuadro nº 71 se muestra la relación entre la frecuencia de uso de determinadas estrategias de interacción por parte de los padres, en función de los niveles de vocabulario que presentan sus hijos, de tal manera que los rangos más altos indican mayor frecuencia de utilización y los rangos más bajos indican menor frecuencia de uso.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Cuadro nº 71: Relación entre frecuencia de uso de estrategias de interacción comunicativa familiar y nivel de vocabulario

Frecuencia Estrategia de interacción comunicativa	C1	C2
- <i>Participa en actividades de tipo oral conversaciones respuestas, etc.)</i>	R. bajo	tendencia
- <i>Usa "muletillas" (vale, guay, ok, etc.) pausas repetidas y rodeos para expresarse</i>	R. alto	R. bajo
- <i>Usa onomatopeyas para expresarse</i>		R. bajo
- <i>Usa expresiones gestuales</i>		R. bajo
- <i>Utiliza o participa en algún programa de atención</i>	R. bajo	
- <i>Participa en algún programa específico de estimulación del lenguaje con el niño</i>	R. bajo	
- <i>Le resulta fácil hacerse entender por el niño/a</i>	R. alto	X
- <i>Le resulta fácil mantener la atención del niño/a</i>		X

Elaboración propia.

Podemos resaltar que los niveles más bajos de vocabulario los presentan aquellos niños, cuyos padres:

- *participan poco en actividades orales, conversaciones, etc.*
- *no participan en ningún programa de atención, pero no le resulta fácil mantener la atención del niño*
- *no participa en ningún programa de estimulación del lenguaje con el niño*
- **y con mucha frecuencia usa muletillas, pausas repetidas y rodeos para expresarse, onomatopeyas, etc.**

HE4. HIPOTESIS ESPECIFICA Nº4: el nivel de manifestación de las *conductas comunicativas* del niño está relacionado con su nivel de vocabulario.

Se analiza en el cuestionario de profesores si el niño:

- *Manifiesta algún retraso del habla, (articulación y pronunciación)*
- *Utiliza una jerga particular para comunicarse Se relaciona sin dificultad (interacción)*
- *Participa y se implica en actividades de tipo oral (motivación o curiosidad)*

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- *Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)*
- *Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática)*
- *Selecciona las palabras adecuadas para expresarse (Semántica)*
- *Organiza correctamente los elementos de los enunciados (Sintaxis)*
- *Usa muletillas pausas repetidas o prolongadas y rodeos*
- *Abusa de las onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"*
- *Presenta el nivel necesario de atención*
- *Presenta el nivel necesario de concentración*

Estudiamos si las diferencias en la frecuencia de la **manifestación de sus conductas comunicativas**, según sus profesores, está relacionado con el nivel de vocabulario de los niños de 4 años.

Se clasifican los individuos en tres grupos de rendimiento y luego se compara con la frecuencia de manifestación de la conducta, de tal manera que cuando el valor del rango promedio es más elevado significa que su frecuencia de manifestación lo es también.

En la tabla de contrastes, los resultados muestran que la probabilidad asociada al estadístico está por encima de 0,05 en **algunas** de las **conductas comunicativas** en relación al nivel de vocabulario que presentan los niños en C1 y en C2.

Sin embargo aceptamos la hipótesis alternativa según la cual, podemos afirmar que, en C1, existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de vocabulario entre los niños que según su profesor:

- *Se expresan con claridad a la hora de comunicarse (0,001)*
- *Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual) (0,004).*
- *Selecciona las palabras adecuadas para expresarse (0,004)*
- *Organiza correctamente los elementos de los enunciados (0,005)*
- *utiliza una jerga particular para comunicarse (0,008)*

Los niveles más bajos de vocabulario en C1 los manifiestan aquellos niños que presentan los rangos promedios más elevados en:

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- *manifiesta algún retraso del habla (articulación y pronunciación)*
- *utiliza una jerga particular para comunicarse. significativo*
- *abusa de onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"*

y los rangos más bajos en:

- *Se relaciona sin dificultad (interacción)*
- *Participa y se implica en actividades de tipo oral (motivación o curiosidad)*
- *Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual) significativo*
- *Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática) significativo*
- *Selecciona las palabras adecuadas para expresarse (Semántica) significativo*
- *Organiza correctamente los elementos de los enunciados (Sintaxis) significativo*
- *Presenta el nivel necesario de concentración*

En el cuadernillo 2 aceptamos la hipótesis alternativa según la cual podemos afirmar que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de manifestación de determinadas conductas comunicativas en función del nivel de vocabulario de los niños que, según su profesor:

- *Manifiestan algún retraso del habla (0,028)*
- *Presentan el nivel necesario de atención (0,009)*
- *utilizan una jerga particular para comunicarse (0,028)*
- *Sobre el abuso de onomatopeyas o expresiones del tipo "esto" o si presenta un nivel necesario de concentración solo se puede hablar de cierta tendencia hacia la significatividad.*

Para el resto de las conductas comunicativas se admite la hipótesis nula, según la cual no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel que muestran las demás conductas comunicativas en función del nivel de vocabulario de los niños, en el cuadernillo 1 y 2.

Todas las tablas de Rangos, tanto para C1 como para C2, pueden ser consultadas en el Anexo II.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Nos interesan los rangos (nivel de manifestación desde 1=*nunca* hasta 5=*siempre*) de los individuos que tienen los niveles más altos de vocabulario en C2. Estos son **rangos bajos para:**

- *Manifiesta algún retraso del habla (articulación y pronunciación) **significativo***
- *Utiliza una jerga particular para comunicarse. **Significativo***
- *Abusa de las onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"*

Estos son los **rangos más altos para:**

- *Se relaciona sin dificultad (interacción)*
- *Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)*
- *Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática)*
- *Selecciona las palabras adecuadas para expresarse (Semántica)*
- *Presenta el nivel necesario de atención. **Significativo***

El nivel de manifestación (rango promedio) de cada conducta comunicativa está relacionado con el nivel de vocabulario (VD).

Parece ser que un nivel elevado de vocabulario pueda permitir o justificar un nivel de desarrollo de la expresión y comprensión (lenguaje) también elevado y adecuado a la edad del niño, pero no ocurre así en cuanto a la articulación y pronunciación (habla). El nivel de atención también está relacionado.

A continuación se muestra un cuadro resumen con la relación entre las variables independientes y la dependiente, y los contrastes entre los grupos que han resultado significativos o no, en cada una de las hipótesis.

El análisis de los diferentes aspectos de cada uno de los soportes DE NARRATIVA ORAL se realiza mediante tablas de contingencia, y los resultados se muestran en otra tabla. Se analiza la frecuencia de uso de determinadas estrategias comunicativas

**BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS,
CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

CUADRO nº 72: RESUMEN DE CONTRASTES de variables de los 3 cuestionarios

HIPOTESIS GENERAL									
HE1	UTILIZACIÓN DE NARRATIVA ORAL V5. Te cuentan cuentos								
HE2	Tipos de SOPORTES DE NARRATIVA ORAL (Respuesta múltiple) Frecuencia de uso de tipos de SOPORTE DE NARRATIVA ORAL							NO	X
HE3	Subhipótesis 1. Factores Biológicos	C1	C2	Subhipótesis 2.Factores contextuales	C1	C2	Subhipótesis 3.Factores pedagógicos	C1	C2
Cuestionario del alumno	V1 Sexo	NO	NO	V3 Lengua familiar	NO	NO			
				V4 Conoce otro idioma	NO	X			
Cuestionario de padres	V2 Fecha de nacimiento	X	NO	V3 Lengua familiar	NO	NO	Frecuencia HABITOS Y RUTINAS	NO	NO
	V3 Prematuridad Semanas de gestación	NO X	NO	V13 Conoce otro idioma	NO	NO	Frecuencia ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN	NO	X
	V14 desarrollo ajustado a la normalidad	X	X	V7 Fecha de escolarización	X	NO			
	V4 Dictamen de NEE	NO	NO	V8 Donde estuvo antes	NO	X			
				V5 Nº hermanos	NO	NO			
				V3 Edad de los padres	NO	NO			
				Quien pasa más tiempo con el					
				V4 Nivel Socioeconómico	NO	NO			
Cuestionario de profesores	V14 desarrollo ajustado a la normalidad	NO	NO	V10 colegio	NO	X	Hábitos y rutinas: V6 Utiliza algún método de estimulación del lenguaje oral	X	X
	V15 Áreas en que no lo presenta	NO	NO	V1 Tipo de centro	NO	NO	V7 Utiliza algún método de estimulación del nivel de vocabulario	NO	X
				V3 Cursos que lleva con los niños	NO	NO	V9 Tiempo fijo de estimulación	X	X
				V4 Años de experiencia docente	X	X			
				V5 Edad del profesor	NO	X			
HE4	Nivel de Manifestación de ALGUNAS Conductas comunicativas del niño							X	X

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En el siguiente epígrafe se expondrán **las conclusiones** derivadas del análisis e interpretación de **los resultados** del proceso de investigación que se ha llevado a cabo.

No debemos olvidar que estos resultados son una parte de la realidad que ocurre en la Comunidad de Madrid, y que sólo se pretende describir cómo se lleva a cabo la estimulación del nivel de vocabulario en niños de cuatro años, y si se utiliza para ello la **narrativa oral** en ambos contextos, educativo y familiar.

23. CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DERIVADAS DEL ESTUDIO

Con este estudio nos proponíamos conocer:

- Si la utilización de la narrativa oral está relacionada con el nivel de vocabulario del niño del segundo ciclo de educación infantil.
- Qué tipo de soporte de narrativa oral y con qué frecuencia de utilización por parte de los padres y profesores, se relaciona con **los niveles más altos y más bajos** de vocabulario en los niños.
- Dónde, cuándo y con quién resulta más efectivo cada tipo de soporte de narrativa oral como elemento favorecedor del nivel de vocabulario, y por tanto, del desarrollo del lenguaje oral y lectoescrito.
- Qué factores biológicos, contextuales (familiares/escolares) y pedagógicos influyen en el nivel de vocabulario de los niños.
- Qué nivel de manifestación de determinadas conductas comunicativas del niño se relaciona con su nivel de vocabulario.

Tras la revisión bibliográfica y la aplicación de los cuestionarios que elaboramos para tal fin (Anexo I), obtuvimos unos resultados que nos permiten resaltar las siguientes **conclusiones:**

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. Los niños encuestados que reconocen que **nunca les cuentan cuentos** tienen un nivel de vocabulario muy inferior al estandarizado para su edad, curso y nivel socioeconómico.
2. Los niños encuestados que reconocen que *les cuentan cuentos* tienen un nivel de vocabulario superior al de los que **no** se los cuentan **nunca**. Los niños que tienen los niveles más altos de vocabulario complejo se los cuentan los sábados y domingos.
3. Los niños respondieron con respecto a los **diferentes tipos de soportes** que:
 - Los cuentos, historias y relatos se cuentan (de forma oral) en mayor porcentaje *en casa*, por *la madre* seguida del padre y *antes de dormir*.
 - Los libros de cuentos, comics, con dibujos (soporte visual) se ven *cualquier día de la semana*, *en casa* en una proporción del 73,4% con respecto al *colegio* con un 24,8%, y del 1,7% en *casa de los abuelos* y en una proporción un poco superior *antes de dormir* que *por la tarde*. Los libros se miran con mamá y papá en una proporción muy igualada 25%, seguida de *yo solo* y con *mis hermanos* también muy igualada 15%.
 - Las canciones se utilizan en mayor frecuencia por *los profesores* en el colegio y en casa, indistintamente *por la mañana o tarde*.
 - La televisión se ve *en casa, por la tarde* 40% frente al 24,4% de *la mañana* y *con los hermanos* 45,4% frente a *papá y mamá* con un 18%. Un 13% la ve *solo*.
 - El ordenador, Tablet, Ipad, teléfono, que se usa con más frecuencia para jugar es *en casa*, con el portátil, teléfono o Tablet del padre o de la madre, *cuando se lo dejan* 42% frente al 15% de *por la mañana*, y juega *él solo* 9% o *con sus hermanos* 12%.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- El ordenador, Tablet, Ipad que se usa con más frecuencia para ver películas o videos es *en casa* 95%, por la tarde 36% seguido de *mientras comes* 30% y lo ve *con sus hermanos* 23%. Tanto en ordenador como en tablet.

- 4. Se evidencia que el **tipo de soporte** utilizado para la presentación de la narrativa oral influye en el nivel de vocabulario del niño, de tal manera que **los niveles más altos de vocabulario complejo** se observan cuando:
 - La narrativa oral se presenta en tipo de soporte auditivo- significativo
 - en forma de cuentos orales, relatos, sin soporte visual, en casa, antes de dormir **y por la madre**.
 - La narrativa oral se presenta en forma de canciones, retahílas, juegos de repetición, dramatizaciones etc. en casa, *por la mañana* y cantan *solos* o con *mamá y su profesora*.

 - La narrativa oral es presentada con tipo de soporte visual añadido, en formato de cuentos, dibujos animados, programas de TV, juegos interactivos, películas y videos en la TV, teléfono, Ipad, :
 - en forma de libros de cuentos, dibujos, comics, etc. en casa, si es *antes de dormir* y **con el padre**.
 - en forma de dibujos animados, programas de televisión, *en casa, con mis hermanos y con papá*.
 - en forma de juegos interactivos en el ordenador, tableta, Ipad o teléfono de casa, cuando le dejan jugar y con sus hermanos. Los abuelos intervienen.
 - en forma de películas y videos en TICs de casa, cuando se lo dejan y con sus hermanos.

 - Los padres encuestados prefieren utilizar *libros de cuentos* y las madres, sin embargo, contarlos.

 - En los niveles más altos de vocabulario se observa curiosamente, la intervención de los abuelos.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- La intervención del colegio **no** es especialmente notoria en la diferencia de nivel de vocabulario.

- 5. Consideramos **la frecuencia en la utilización** de los diferentes **tipos de soporte** como un factor pedagógico influyente en el nivel de vocabulario del niño. Tal es así que:
 - la **frecuencia de uso** de ***narrativa oral en forma de cuentos o relatos narrados*** por parte de los profesores muestra que los niveles más bajos de vocabulario básico los tienen los niños cuyos profesores con poca frecuencia narran oralmente historias, cuentos o relatos a sus alumnos. Así mismo, los niños cuyos padres muestran un rango más elevado de frecuencia de utilización de la narrativa oral, a través de los *cuentos, historias narradas, relatos contados*, etc. son aquellos que tienen el nivel más alto de vocabulario.

 - Jugar en el aula **con frecuencia** con los juguetes y con juegos interactivos con TICs no es beneficioso para el nivel de vocabulario, ya que los niños **cuyos profesores utilizan con frecuencia juegos interactivos con nuevas tecnologías y juguetes** en el aula, tienen bajos niveles de vocabulario; y además los niveles altos apenas ven películas infantiles, juegan con nuevas tecnologías ni juegan con juguetes.

 - **Los padres** que reconocen que apenas utilizan materiales específicos de estimulación de lenguaje, ni fotografías, dibujos, comics, posters, juegos reglados e incluso juegos interactivos en TICs tienen unos niños con niveles bajos de vocabulario. Podemos pensar que el **procedimiento** en la utilización, la sistematicidad es lo que marca la diferencia.

 - Deberíamos poner en cuestión no tanto el tipo de **recurso material** utilizado como el **procedimiento** que utilizan los padres y profesores habitualmente; esto es, la frecuencia de utilización y/o sistematicidad que requiere la utilización de un

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

determinado recurso. Podemos reflexionar también, sobre la importancia del soporte visual añadido al auditivo, y en el uso de las nuevas tecnologías, que contienen estímulos tan llamativos para los niños, y sin embargo, no proporcionan niveles altos de vocabulario.

- La mayor parte de padres encuestados consideran que jugar con sus juegos es la actividad preferida de los niños, pero luego no lo hacen con ellos.
 - Hemos encontrado carencias importantes en la elección y utilización de otros tipos de recursos para la estimulación del lenguaje oral, tanto en el contexto escolar como en el familiar.
6. **Las condiciones pedagógicas** del niño se relacionan con su nivel de vocabulario de tal manera que la **frecuencia en la utilización** de la narrativa oral a través de determinados **hábitos o actividades rutinarias** por parte de los padres y profesores nos indican diferencias llamativas, tales como:
- Los niños cuyos padres utilizan la narrativa oral con más frecuencia (hábitos y rutinas) tienen un nivel de vocabulario superior a aquellos que lo utilizan con menos frecuencia. Aquellos que con mayor frecuencia (siempre o casi siempre) *cuentan historias, narran cuentos, relatos, etc.* a sus hijos, son los que tienen los niveles más altos de vocabulario; y por el contrario, los que apenas cantan canciones, juegan con él/ella, ni utilizan el ordenador para jugar, y aunque sí *ven programas en la tele* con ellos, son los que tienen los niveles peores de vocabulario. Entendemos que la frecuencia del **procedimiento** es lo que está influyendo en gran medida en el nivel de vocabulario, y no tanto el recurso. Ya que aunque los padres establecen las actividades rutinarias y hábitos, y entienden la narrativa oral como método favorecedor del nivel de vocabulario y del desarrollo del lenguaje, no lo hacen **de forma sistemática**, sino como un tiempo de contacto emocional con sus hijos.
 - En el caso de los profesores, sí existe una estimulación regular, sistemática y protocolizada en cuanto a **lenguaje oral**, y además utilizan la narrativa oral en sus aulas al margen de sus actividades generales de forma sistemática, como método

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

favorecedor del **nivel de vocabulario** y del desarrollo del lenguaje. Así lo entienden los que le dedican un tiempo fijo al día, y ello se ve reflejado en los niveles más altos de vocabulario. Este tiempo es más efectivo cuando se trata de **15 minutos al día**; más o menos de este tiempo no favorece ni eleva los niveles.

- Los profesores que consideran su propia **metodología de lectura** como recurso eficaz para el aumento de vocabulario consiguen que sus alumnos lo adquieran. Los bits también se muestran como eficaces, sobre todo con el vocabulario más complejo. Podemos pensar en la sistematicidad del procedimiento utilizado.
 - o Podemos resaltar también que la **utilización en mayor o menor medida** de ciertas estrategias comunicativas por parte de los padres beneficia el aumento de vocabulario, de tal manera que los niveles de vocabulario más altos los presentan los niños cuyos padres *apenas usan utilizan onomatopeyas, expresiones gestuales, muletillas, pausas repetidas y rodeos para expresarse; y los niveles más bajos* los presentan aquellos niños cuyos padres *participan poco en actividades orales, conversaciones, etc.; no participan en ningún programa de estimulación del lenguaje con el niño, ni de atención, y con mucha frecuencia usa muletillas, pausas repetidas y rodeos para expresarse, onomatopeyas, etc.*
 - o Se observa en todos los casos que, aunque a los padres reconozcan que les cueste mantener la atención de sus hijos, no utilizan ni participan en programa alguno con este objetivo.
7. **Las condiciones biológicas** del niño se relacionan con su nivel de vocabulario, de tal manera que:
- o El nivel de vocabulario de los niños y niñas no difiere por razón de sexo, aunque en la muestra se observa una ligera tendencia superior por parte de las niñas.
 - o El nivel de vocabulario de los niños que nacen en el último trimestre del año, y por tanto son los más pequeños de su grupo, es inferior al que tiene el resto del grupo.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Los niveles de vocabulario descienden por trimestres desde enero-marzo a abril-junio, después julio-septiembre, y los peores resultados los obtienen los niños nacidos entre octubre- diciembre, que son los más pequeños.

- Encontramos que los niños nacidos **entre las semanas 37-39** de gestación tiene niveles menores de vocabulario que los niños nacidos a las 40 semanas y los nacidos **entre la semanas 33-37**, que son los presentan los niveles más altos de vocabulario. No obstante los nacidos antes de 33 semanas de gestación presentan los niveles más bajos de vocabulario.
 - Los padres consideran un embarazo a término entre las semanas 37-39 de gestación. El adelanto de 1-3 semanas del parto está relacionado con el nivel de vocabulario de los niños.
 - Encontramos que los profesores reconocen entre sus alumnos, un 23,6% de niños que no presentan desarrollo madurativo ajustado a la normalidad en alguna de las áreas o en varias (de los que un 15% en el área comunicativa). En estos alumnos el nivel de vocabulario es inferior al de los niños que tienen desarrollo madurativo ajustado a su edad. Aunque los profesores acusan mayor número de alteraciones en el área comunicativa, sus principales manifestaciones las enfocan hacia el habla y la articulación, no tanto hacia el lenguaje.
8. **Las condiciones contextuales familiares** del niño se relacionan con su nivel de vocabulario, ya que:
- Encontramos que existe clara relación entre la edad de escolarización del niño y su nivel de vocabulario, de tal manera que **cuanto antes** se escolarice el niño, mayor es su nivel de vocabulario. Los niños que se escolarizan antes del año de edad tienen un nivel de vocabulario superior a los que lo hicieron a los 2-3 años, y mejores a su vez que los de 3-4, que obtienen peores resultados.
 - Encontramos relación entre la procedencia del niño en cuanto a su escolarización y su nivel de vocabulario, puesto que los niños que **proceden de escuela infantil**

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

tienen los niveles más elevados de vocabulario (básico y complejo) que los que proceden de guardería, pero no así (complejo) de los que han estado en su casa.

- Que el niño entienda o no otro idioma, en esta edad, no se relaciona con su nivel de vocabulario español **actual**.
- La edad de los padres no es especialmente significativa en el nivel de vocabulario de los niños, aunque los niveles menores de vocabulario corresponden a padres de entre 41-50 años.
- El que las madres pasen más tiempo con sus hijos que los padres, no es significativo en relación con el nivel de vocabulario. Solo en el vocabulario complejo se hace notar.

9. **Las condiciones contextuales escolares** del niño se relacionan con su nivel de vocabulario, de tal forma que:

- Los años de experiencia docente de los profesores influyen más en el nivel de vocabulario de sus alumnos que el número de cursos que lleven con ellos. Los profesores de nuestra muestra que poseen más de 10 años de experiencia tienen un grupo de alumnos con los niveles de vocabulario más elevados de todos, a continuación los que tienen entre 1-3 años de experiencia docente, después entre 6-10 años de experiencia (peor los términos complicados), y los que tienen **peor nivel de vocabulario básico**, los de 3-5 años de experiencia docente. Sin embargo el número de cursos que lleva el profesor con el niño **no influye** en su nivel de vocabulario.
- Los niveles más altos de vocabulario los muestran los niños cuyo profesor tiene entre 41-50 años, mientras que los niveles peores los presentan los que tienen **menos de 30 años**, y se acusa sobre todo en los conceptos más complejos. Puede ocurrir que los profesores más jóvenes no conozcan y/o no utilicen menos vocabulario para dirigirse a los niños.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

10. El nivel de manifestación de cada conducta comunicativa del niño se relaciona con su nivel de vocabulario, de tal manera que:

- los niveles más bajos de vocabulario básico los manifiestan aquellos niños que *manifiestan claramente algún retraso del habla (articulación y pronunciación), utilizan una jerga particular para comunicarse y abusan de onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"*. Y es muy significativo que **apenas** participe y se implique en actividades de tipo oral (motivación o curiosidad), ni comprenda las órdenes orales que se le dan sin apoyo gestual; no se exprese con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática) y que no seleccione las palabras adecuadas para expresarse (Semántica); que no organice correctamente los elementos de los enunciados (Sintaxis); se relacione con dificultad (interacción) y apenas presente el nivel necesario de concentración.
- Por el contrario, los niveles más altos de vocabulario complejo los presentan muy significativamente aquellos niños que **apenas** *manifiestan algún retraso del habla (articulación y pronunciación), ni utilizan una jerga particular para comunicarse; ni abusan de las onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto" si no que **con mucha frecuencia** se relacionan sin dificultad (interacción), comprenden las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual); se expresan con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática), seleccionan las palabras adecuadas para expresarse (Semántica) y además, de forma muy significativa, presentan el nivel necesario de atención.*
- Parece ser que un nivel elevado de vocabulario pueda justificar y permitir un nivel también elevado de desarrollo de la expresión y comprensión del lenguaje, y por demás, adecuado a la edad del niño; pero no ocurre así en cuanto a la articulación y pronunciación (habla). El nivel de atención también está relacionado.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

PROPUESTAS DERIVADAS DE ESTE ESTUDIO

La principal diferencia entre los métodos de estimulación de vocabulario deriva básicamente del papel del niño y del adulto en la dinámica de la intervención.

Hay notables diferencias entre los soportes narrativos orales o visuales en el desarrollo del lenguaje infantil; si bien es verdad que con la utilización de la narrativa oral se ha comprobado que el nivel de vocabulario es superior a los demás soportes, el tipo de soporte influye mientras esté mediado por un adulto capaz de iniciarle y apoyarle en esta interpretación de los contenidos.

Tras la confirmación de la hipótesis general, se propone una información y formación exhaustiva a los padres y centros escolares sobre la eficacia de la narrativa oral en el nivel de vocabulario de los niños, a través de diversos soportes (cuentos, juegos imitativos, dramáticos, canciones, etc.), diferenciando e incidiendo en la importancia del **procedimiento metodológico** más que en el recurso material ofertado para su utilización.

- Las posibilidades que se presentan actualmente en cuanto a **recursos** son muy amplias y llamativas para el niño, y sobre todo muy cómodas para el adulto, que no tiene que esforzarse demasiado en programar la actividad estimuladora.
- Es fundamental no sólo el *contenido* sino la situación de aprendizaje, y el papel respectivo que desempeñan en ella tanto el niño como el adulto.
- Partimos de un punto de vista de estrategia pedagógica, en el que se propone trabajar la narrativa oral de forma sistemática, es decir, podemos variar el tipo de soporte pero no, su frecuencia de utilización; poniendo en manos de padres y educadores una metodología sencilla que **motive** y estimule la adquisición del vocabulario.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- Es necesario conocer el nivel de conceptos básicos que tiene el niño, para a partir de aquí, aumentar el nivel de comprensión y expresión del lenguaje.
- Se hace hincapié en la necesidad de utilizar procedimientos más activos, con mayor participación por parte del niño, proponiendo situaciones y consignas para que los niños participen más, sobre todo en la escuela, ya que la interacción individual exige colaboración por parte de ambos, mientras que en la colectiva no tiene por qué darse el caso. Tal vez incorporar otros entornos de aprendizaje, asegurando posibilidades de interacción para todos los niños.
- Pretendiendo dar a los contenidos de los “programas de estimulación” una forma muy sistematizada, padres y profesores se olvidan de que deben plantarse situaciones basadas en esquemas comunicativos reales, que resulten motivadoras para el niño, y se consigue cuando se les imprime un carácter lúdico, y siempre manteniendo una relación personal **suficientemente gratificante** para el niño.
- Se propone mantener un carácter abierto y flexible en todas las actividades de lenguaje, y ello supone un cierto nivel de actividad constante y de deseo comunicativo por parte del niño. No siempre es fácil y exige del adulto un esfuerzo continuo de ajuste y disponibilidad. Los programas por ello, pueden parecer más fáciles y proporcionan más seguridad a muchos adultos menos expertos; pero a lo peor no tan eficaces.
- Resulta imprescindible asegurar una adecuada cualificación profesional para con los niños y generalizar información sobre signos de alerta que permita, en las escuelas y en las familias, la detección precoz de alteraciones del desarrollo.
- Es necesario seguir trabajando en los centros y con las familias no sólo **qué recursos** existen en el mercado para la estimulación del vocabulario, sino los **procedimientos** de actuación y cómo no, de sus beneficios también hacia otros aprendizajes, que yendo desde lo más limitado y próximo a lo más amplio y lejano,

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

se crea una espiral de conocimientos y relaciones, que contribuyan a la socialización cultural de los niños a través de los “cuentos y relatos”.

- En resumen, conocer los recursos materiales y planificarlos con antelación, respetando siempre el juego como eje de aprendizaje infantil y de interacción con la familia: enseñemos/orientemos a los padres a jugar con sus hijos, a compartir espacios e intereses comunes.

24. LIMITACIONES Y DIFICULTADES DE LA INVESTIGACIÓN

La tarea no ha sido fácil y como toda investigación, se ve envuelta en una serie de limitaciones que más que empobrecer la convierten en un reto a conseguir.

- **Limitación de la medición.** La elaboración de las encuestas, en cuanto a cuestionarios, escala de actitudes y entrevistas se han considerado válidas y fiables, y en su construcción se ha sido fiel a los fines que se perseguían en la investigación. Sin embargo, asaltan dudas sobre si todo lo que había que cuestionarse se ha cuestionado o si se hubieran elaborado otros ítems, o si las agrupaciones de las variables efectuadas con estos ítems hubiesen sido otras a pesar de la valoración y juicio de los expertos.
- **Limitación de la realidad.** El instrumento empleado basado en respuestas subjetivas de los profesionales indica la necesidad de investigaciones posteriores que sometan a contraste los resultados encontrados. Los docentes han participado en esta investigación por voluntad propia, de unas encuestas no muy largas que conducían a la reflexión de sus prácticas. Sin embargo, no siempre se puede asegurar que las respuestas dadas sean el reflejo de lo que realmente se hace, o simplemente se trate de buenos propósitos a conseguir, o se conviertan en respuestas que revelen disconformidad con las posibilidades que le ofrece su centro educativo. Se puede considerar por parte de los docentes, una irrupción en la intimidad del aula y, en algunos casos, se vive bajo la sensación de control externo.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- **Limitación de la muestra.** Aunque la muestra puede considerarse representativa, y la información recabada queda corroborada con las entrevistas realizadas, queda la duda de si los padres de dos de las aulas contestaron a la mitad del cuestionario por error o fue intencionado. En un futuro, sería muy interesante profundizar en el estudio de algunas variables, con una muestra más amplia.

Respecto a las **dificultades** encontradas en la realización de esta investigación hay que aludir a:

- Aquéllas inherentes al propio procedimiento empleado para la obtención y recopilación de los datos, ya que resultó un poco tedioso.
- La dificultad de participación de todos los padres y profesores que, aún con una motivación alta en nuestro tema de estudio, se ven desbordados por sus quehaceres cotidiana, y demoran la dedicación de tiempo a investigaciones de este tipo.
- La dificultad de categorizar preguntas abiertas, como la información sobre juegos y juguetes, canciones etc., preferidos por los niños u otro tipo de observaciones particulares sobre los niños que hacen sus padres y profesores.

25. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las líneas de investigación futuras que se proponen van encaminadas a la ampliación de la información. En este trabajo se ha empleado la triangulación metodológica, utilizando métodos diferentes, cualitativos y cuantitativos sobre el mismo objeto de estudio, la utilización de la narrativa oral, así como sobre sujetos distintos, los propios alumnos, los docentes y los padres.

Consideramos necesario completar esta información, y ello requiere de nuevas investigaciones aplicadas para completar y profundizar en el conocimiento de las interrelaciones encontradas en esta investigación.

Tan es así que podríamos preguntarnos:

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Puede servir la narrativa oral como elemento de prevención de trastornos/alteraciones del lenguaje?
- ¿Existe un seguimiento y continuidad habitual en la intervención preventiva de alteraciones del lenguaje en la escuela?
- ¿Existe un seguimiento y continuidad habitual en la intervención preventiva de alteraciones del lenguaje por parte de la familia?
- ¿Los padres reconocen o no identifican un desarrollo madurativo que no se ajusta a la normalidad en sus hijos?
- ¿Se hacen distinciones en cuanto a tipos de soportes y tiempo de estimulación de desarrollo del lenguaje entre los niños, dependiendo de las semanas de gestación?
- ¿Los niveles más bajos de vocabulario son consecuencia de recibir una estimulación pobre o poco adecuada?
- ¿Qué diferencias existen entre los niveles de vocabulario de los niños bilingües o trilingües?
- Estudio longitudinal de la evolución y resultados académicos de los niños en primaria

Finalizamos con una reflexión:

En la base de la intervención preventiva y estimuladora subyace un proceso un proceso de sensibilización, motivacional y actitudinal por parte de los padres y profesores. Tenemos que planificar y temporalizar la actuación, de modo que pueda responder a unos objetivos bien definidos pero dentro de un sistema flexible, que priorice la calidad de las interacciones del niño con su entorno frente a la cantidad de posibilidades de manejo de diversos soportes.

Deberíamos facilitar la reflexión del adulto sobre su propia práctica diaria y sobre cómo mejorarla. Una formación actualizada en recursos metodológicos que resulte eficaz y rentable, que incorpore contenidos sobre la utilización de metodología, frecuencias de uso, recursos varios, TICs, trabajo en equipo, cooperativo, para las familias y profesores.

BLOQUE IV: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Padres y profesores tenemos que coordinarnos efectivamente en el uso de nuevas tecnologías, sin descuidar la utilización de los recursos tradicionales que tan eficaces han resultado siempre, y no solo para el desarrollo del lenguaje y la interacción.

**La narrativa oral como elemento favorecedor del desarrollo del vocabulario
en la etapa 3-6 años**

BLOQUE V

26. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

27. RESUMEN DE LA TESIS EN INGLES

28. INDICES DE CUADROS

29. INDICES DE FIGURAS

30. INDICES DE TABLAS

31. ANEXOS

I. CUESTIONARIOS

II. TABLAS DE CONTINGENCIA Y RANGOS

III. CARTA DE PRESENTACIÓN

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, V. Y MORENO, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona. Masson

ACOSTA, V. M., MORENO, A. M., & AXPE, Á. (2014). El estudio de la agramaticalidad en el discurso narrativo del trastorno específico del lenguaje. *Onomázein*, 1(29), 119-129.

AGUADO, G. (1989). *El Desarrollo de la Morfosistaxis en el Niño*. Madrid. CEPE.

AGUILAR RAMOS, M. C. (2001). *Educación familiar: ¿reto o necesidad?* Madrid: Dyckinson.

AINSCOW, M. (1995). Necesidades especiales de aulas. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea. Madrid.

AINSWORTH, MD (1964). Los patrones de conducta de apego mostrados por el bebé en interacción con su madre. *Merrill-Palmer Trimestral de Comportamiento y Desarrollo*, 51-58.

AINSWORTH, MD. STAYTON, DJ. (1973). Las diferencias individuales en las respuestas infantiles a breves, separaciones cotidianas en relación con otros infantil y materna comportamientos. *Psicología del Desarrollo*, 9 (2), 226.

ALARCOS, E. (1965). *Fonología española* (4a ed.). Madrid: Gredos.

ALBERDI, I. (1994). *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

ALBERDI, I. (1999). *La Nueva Familia Española*. Madrid: Taurus.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO GARCÍA, J. Y ROMÁN SÁNCHEZ, J.M. (2003). *Educación Familiar y Autoconcepto del Niño Pequeño*. Madrid. Pirámide.
- ALONSO GARCÍA, J. (2004, a). Crianza especial: primeros marcos interactivos. Actas del IV congreso Internacional de Psicología y Educación. Universidad de Almería.
- ALONSO GARCÍA, J. (2005). Primeros entornos sociales y autoestima. Estudio en el contexto familiar con niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. En Gútiérrez, P. (Ed.), *Atención Temprana. Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones* (pp.121-131). Madrid: Ed. Complutense.
- ALONSO GARCÍA, J. Y SANCHEZ RAYA, A. (2014). Niños y niñas en riesgo social. En Gutiérrez, P. y Sánchez Romero, C. *Primera infancia y vulnerabilidad mental*. (pp.29-38) UNED. Madrid: Sanz y Torres.
- ALONSO SECO, J. M. (1997): «Atención temprana». En: Realizaciones sobre discapacidad en España. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid.
- ALTABLE, J.P. (1945). The Rorschach psychodiagnostic as applied to deaf-mutes. *Rorschach research exchange and journal of projective techniques*, 11(2-4), 74-79.
- ANDRÉS VILORIA, C. (2011). *La atención a la familia en Atención Temprana. Un estudio desde la perspectiva de los profesionales de los servicios y centros de atención temprana*. Tesis Doctoral. U.C.M.
- APPLETON, CLIFTON, GOLBERG, (1975). APPLETON, L. CLIFTON, J. y GOLBERG, S. (2008). Prevention and Early Intervention during early childhood. En Maclean, W.E. (Ed.). *Psychological Theory and Research* (pp.137-172). New Jersey: LEA

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIZCUN, J. Y VALLE, M. (1999). "Prevención de Deficiencias en el Período Perinatal". En: *Curso sobre prevención de deficiencias*, (3ª ed.), Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Colección Documentos 33/99.
- ARIZCUN PINEDA, J. & RETORTILLO FRANCO, F. (1999). *La Atención Temprana en la Comunidad de Madrid*. GENYSI. Madrid.
- ARIZCUN PINEDA, J. (2002). Aspectos neonatológicos y factores de riesgo. *Revista de Neurología* 34/1, 136-222.
- ARIZCUN, J., GÚTIEZ, P. y RUIZ, E. (2006). La formación de los profesionales de la Atención Temprana. Revisión y estado de la cuestión. UCM-GENYSI.
http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/document/informes/formacion_atinf.pdf
- ARNAIZ, P. Y RUIZ, M.S. (2001). *La lectoescritura en la Educación infantil*. Unidades didácticas y aprendizaje significativo. Aljibe S.L. Málaga.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona. Aljibe. Málaga.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D., LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- ARRANZ, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson educación.
- ARRANZ, E. y OLABARRIETA, F. (2005). *Familia y hermanos de niños con discapacidad*. En el Simposio sobre la Formación de las Familias en el I Congreso Hispano Portugués de Psicología. A Coruña. Septiembre.
- ARRANZ, E., MARTIN, J., MANZANO, A., OLABARRIETA, F., BELLIDO, A., & RICHARDS, M. (2005). Quality of family context and child development in 5 & 8 years old children of the Basque country (Spain): a longitudinal approach. In *Simposio*

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

contexto familiar y desarrollo cognitivo. XII European Conference on Developmental Psychology. Tenerife. España. Publicado en actas del Congreso.

ASENSI DÍAZ, J. (1988): *Los medios de comunicación y el niño* en Didáctica de la lengua y la literatura, AA. VV.; Madrid: Anaya,

AVELLANOSA CARO, I. (2005). La vinculación y sus dificultades. En Gútiez, P. (Ed.), *Atención Temprana. Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones* (pp.113-133). Madrid: Editorial Complutense.

BAQUERO GOYANES, M. (1988). *Qué es la novela, Qué es el cuento*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

BARTOLOMÉ, M. (1988). *Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España*. En: DENDALUCE, I. (coord.). Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Narcea: Madrid.

BAUMRIND, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1.

BAUMRIND, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2(4), 321-335.

BAUTISTA, I. (2010). Desarrollo del lenguaje en la etapa infantil. *Revista enfoques educativos*, 61 en: www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_61.pdf

BAUTISTA JIMENEZ, R. (1991). *Servicios de apoyo a la escuela*. Aljibe: Málaga.

BENEDECK, T. (1983). La familia como campo psicológico. En Anthony, E.J y Benedeck, T. Parentalidad. Buenos Aires: Amorrartu.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEDET, M. J. (1997). Evaluación neuropsicológica. *La evaluación psicológica en el, 2000*, 135-147.
- BENNETT, N. WOOD, E. & ROGERS, S. (1997) - *Teaching through play: teachers' thinking and classroom practice* . London: Open University Press.
- BENNET, F. C & GURALNICK, M. J. (1999). Effectiveness of Developmental Intervention in the First Five Years of Life. *Pediatric Clinics of North America*. Vol. 38, Nº 6, pp. 1513-1528.
- BENVENISTE, C.B. (1990). *La cuestión del hándicap lingüístico: una revisión*. ICE. Universidad de Barcelona. En: Clemente, R.A. (2000). Desarrollo del lenguaje. Ediciones Octaedro. S.L. Barcelona.
- BERK, L.E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*-4ª Edición. Prentice Hall. Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1971). Class, codes and control. St.Albans: Paladin
- BETTELHEIM, B. (1977). En Colomer, T. y Duran, T. (2001): La literatura en la etapa de educación infantil. En Bigas, M. y Correig, M. (ed.).*Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Cap.8. Pp. 189-194.
- BIEMILLER, A. (2006) *Teaching vocabulary, early, direct and sequential*. Recuperado de http://www.wordsmartedu.com/Biemiller_Teaching_Vocab.pdf
- BIGAS, M. y CORREIG, M. (ed.) (2001) *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Cap.8. Pp. 189-194.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. PPU: Barcelona.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC Educación.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. CISS PRAXIS educación.
- BOEHM, A. E. (1971). Boehm test of basic concepts: forms A and B. New York: The Psychological Corporation.
- BOEHM, A. (2000). Test de Conceptos Básicos. Madrid. TEA Ediciones, S.A.
- BOEHM, A. E., KAPLAN, C. H., y PREDDY, D. (1980). How important are Basic Concepts to instruction: Validation of the Boehm Test of Basic Concepts. Teacher s College: Columbia University.
- BOOTH, T. & AINSWORTH, M. (2002). Index for inclusion (2nd ED). Developing learning and participation in schools (2ªed). Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.]
- BORDA, I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario.
- BOSCH, L. *El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación*. En M. Siguán (Ed.) *Estudios de Psicología del lenguaje Infantil*. Pirámida. Madrid, 1984.
- BOSCH, L. (1984) *El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación*
- BOSCH, L; RAMON-CASAS; SOLÉ; NÁCAR & IRIONDO. (2011). Desarrollo Léxico en el prematuro: medidas del vocabulario expresivo en el segundo año de vida. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 2011; 31(3): 169-179.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELLA J; G. LEÓN, O; SAN MARTÍN, R; BARRIOPEDRO, MI (2001). *Análisis de datos en psicología I*. Ediciones Pirámide

BOUTON, C. P. (1976). *El desarrollo del Lenguaje: Aspectos Normales y Patológicos*. Colección Temas Básicos, Editorial Huemul S-A Editorial de la Unesco. Barcelona

BOWERMAN, M. (1978). Systematizing semantic Knowledge. Changes over time in the child's organization of word meaning. *Child Development*, 977-987.

BOWERMAN, M., & CHOI, S. (2003). Space under construction: Language-specific spatial categorization in first language acquisition. *Language in mind: Advances in the study of language and cognition*, 387-428.

BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss: vol1. Basic Books. New York. Teoría del apego*.

BOWLBY, J. (1982). Los cuidados maternos y la salud mental (4a ed.). Buenos Aires: Humanitas

BOWLBY, J. (1990). *El vínculo afectivo*. Paidós. Buenos Aires.

BOWLBY, J. (2003). Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida (4ª Ed.). Madrid: Morata

BOWLBY, J., Y AINSWORTH, M. (2013). Los orígenes de la teoría del apego. *Teoría del apego: Social, Developmental and Clinical Perspectives*, 45

BRADLEY, J. y WILDMAN, J. (2002). Stepfamilies. New York: Broadway.

BRANCAL, M.F. (2005). *Evaluación de la discriminación auditiva y fonológica (EDAF)*, 2ª edic) Ediciones Lebón. S.L. Barcelona

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAZELTON, T.B. Y CRAMER, B.G. (1993). *La Relación Más Temprana. Padres, Bebés y el Drama del Apego Inicial*. Paidós. Barcelona.
- BRAZELTON, T. & NUGENT, K. (1997). *Escala para la evaluación del comportamiento neonatal*. Barcelona: Paidós.
- BRAZELTON, T. B. (2001). *Momentos claves en la vida de tu hijo*. Barcelona. Plaza y Janés.
- BRAZELTON, B. y GREENSPAN, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Grao.
- BRICKER, D. (1991). Impacto de completar cuestionarios de desarrollo infantil en madres en riesgo. *Revista de Intervención Temprana*, 15(2), 162-172.
- BRONFENBRENNER, U. (1979); Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- BRONFENBRENNER, V. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós (edición española).
- BROOKS, S. GOODMAN, K. MEREDITH, R. (1970). *Lenguaje and thinking in the Elementary School*. Holt. Rinehart and Wiston Inc. New York. En Serón, J.M. y Aguilar, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. EOS Madrid.
- BRUNER, J.S. (1975, 1984) De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica. *Infancia y aprendizaje*, Pp. 225-287. Cognición 3. Monografía
- BRUNER, J. (1986)). *El habla del niño*. Barcelona. Paidós.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

BRUNER, J.S. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial

BRUNER, J.S. (1989). De la Comunicación al Lenguaje: Una perspectiva psicológica. *Infancia y Aprendizaje. La Adquisición del Lenguaje. Monografía*. Pp. 133-163

BRUNER, J.S. (1997). *La educación como puerta para la cultura*. Madrid: Morata

BRUNET, J. J. y NEGRO, J. L. (1985). *¿Cómo organizar una escuela de padres?* Tomos I y II. Madrid: S. Pío X.

BRUNET, O., LEZINE, I. (1985). *El desarrollo psicológico de la primera infancia. Manual para el seguimiento del desarrollo infantil desde el nacimiento a los dos años*. Visor. Madrid.

BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., GUTIÉRREZ, L. y PEGALAJAR, M. (2003). *Modelos de Análisis de la Investigación Educativa*. Ediciones alfar: Sevilla.

BUSTO, M.C. (2007). *Niños con alteraciones del lenguaje oral en educación infantil y primaria*. Madrid: CEPE.

CABRERA, C. Y SANCHEZ PALACIOS, C.S. (1980). *La estimulación precoz*. Un enfoque práctico. Madrid. Pablo del río.

CAMPOS CASTELLÓ, J. (1976). En Gútiez, P. (2005) *Atención temprana. Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años)*. Madrid. Ed Complutense.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS CASTELLÓ, J. (1989). *Principales síndromes y enfermedades que originan discapacidad. Prevención y terapéutica médica*. IV Congreso Nacional de Educación Infantil. Madrid.
- CANELLADA, M. J., & MADSEN, J. K. (1987). *Pronunciación del español: lengua hablada y literaria*. Editorial Castalia.
- CAREY, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: Bradford Books.
- CARRANZA, J. A., RÓDENAS, A., & BRITO, A. G. (1991). La referencia temporal de futuro en el lenguaje espontáneo infantil. *Anales de psicología*, 7(2), 225-241.
- CASADO, D. (2004). *La Atención Temprana en España. Jalones en su desarrollo organizativo*. XIV Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Madrid, 11 y 12 de noviembre, 2004.
http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/document/informes/Historia_ATDemetrio.pdf
- CASADO, D. (2006). La atención temprana en España. Jalones de su desarrollo organizativo (I). *Políbea*, nº 78, 13-21.
- CASELLES, C.E, Y MILNER, J.S. (2000). Las evaluaciones de las transgresiones niño, opciones disciplinarias, y el cumplimiento niño esperado en un no-grito y una condición llanto infantil en madres que maltratan físicamente y de comparación. *Abuso Infantil y Negligencia*, 24 (4), 477-491.
- CASTILLEJO, J. L. (1989) *La educación infantil*. Madrid, Ed Santillana
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1992). *CNREE Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. MEC. Madrid

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERMI (2005). *Plan de Acción del CERMI Estatal en materia de Atención Temprana para las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI.

CHOMSKY, N.H. (1957). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar: Valencia.

CHOMSKY, N., (1979) - HALLE, M. (1968). El patrón de sonido de Inglés. Nueva York.

CLARK, E. V. (1971). On the acquisition of the meaning of before and after. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 266-275. doi: 10.1016/S0022-5371(71)80054-3

CLARK, E. V. (1972). On the child's acquisition of antonyms in two semantic fields. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 750-758. Doi: 10.1016/j.bbr.2011.03.031.

CLARK, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University <press.

CLEMENTE ESTEVAN, R.A. (2000). *Desarrollo del lenguaje*. Ediciones Octaedro. S.L. Barcelona.

CLEMENTE, RA, Y CÓDES, S. (1998). La Adquisición lingüística y los Inicios Lectores en el Hogar. La tarea de Mirar cuentos con Adultos de apego. *Cultura y Educación*, 10 (3-4), 127-142.

CNREE (1989). *Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria: Evaluación*. Madrid: MEC. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

CODÉS, M. Y ÁLVAREZ, B. (2002). *Orientación Familiar*. Madrid: UNED.

COHEN, L. MANION. L. (1989) *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2010). *A guide to teaching practice*. Routledge.
- COLL, C., MARCHESI, A. y PALACIOS, J. (1999) *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología evolutiva 1*. Madrid, España: Alianza.
- COLOMER, T. (1995). El lector en la etapa infantil (0-6 años). En Borda, I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis. Madrid.
- COLOMER, T. Y DURAN, T. (2001). La literatura en la etapa de educación infantil. En Bigas, M. y Correig, M. (ed.) (2001) *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Cap.8. Pp. 189-194.
- COMISIÓN DE DISCAPACIDAD DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2008). *Propuesta para el desarrollo normativo de la AT en la CM*. Recuperado el 14 de marzo de 2010 en: http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/document/informes/Ley_AT_Propuesta.pdf
- COMISIÓN DE DISCAPACIDAD (2008). *Estudio de la actividad de los Centros de Atención Temprana en la Comunidad de Madrid*. Recuperado por última vez el 19 de marzo de 2010 En: http://paidos.rediris.es/genysi/actividades/estudios/cats_cam.pdf
- COMUNIDAD DE MADRID, CONSERJERÍA DE EDUCACIÓN (2012). *La Red de Centros Específicos de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid: Desarrollo y Proceso*. Madrid: Dirección General de Centros Docentes
- COMUNIDAD DE MADRID. CONSERJERÍA DE EDUCACIÓN (2012) *Consulta de Centros y Servicios Educativos*. Curso 2012-2013.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2009). *Informe 2013 sobre la situación de enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid 2011-12*.

Documento en pdf. de: <http://www.madrid.org>

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). BOE num. 311, de 29 de diciembre.

CRESPO VASCO, J. (2005). *El diagnóstico pedagógico en Atención Temprana*. **En:** GÚTIEZ CUEVAS, P. (Editora) (2005). *Atención Temprana: prevención, detección e intervención en alteraciones del desarrollo (0 – 6)*. Editorial Complutense: Madrid.

CRYSTAL, D. (1983). *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

DE FRANCISCO RODRIGUEZ, M. J. (2005). *Bases pedagógicas de la Atención Temprana: La atención a la primera infancia desde un contexto educativo; diseño curricular de la educación infantil*. En GÚTIEZ CUEVAS, P. Editora (2005). *Atención Temprana: prevención, detección e intervención en alteraciones del desarrollo (0 – 6)*. Editorial Complutense: Madrid. 189-206.

DE LA ORDEN, A. (1985). *La investigación educativa. Diccionario Ciencias Educación*. Anaya: Madrid.

DECRETO 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil (B.O.C.M. nº 61 de 12 de marzo de 2008).

DECRETO 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M. nº 61 de 12 de marzo de 2008).

DEL RÍO, M.J. (1985). *La Adquisición del lenguaje: un análisis interaccional*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEL RÍO, M.J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Martínez Roca
- DEL RÍO, M. J. (1998). *Psicopedagogía de la lengua oral: Un enfoque comunicativo*. Barcelona: Horsori.
- DEL RIO SARDONILL (2003). *Métodos de investigación en educación. Procesos y diseños no complejos*. Vol. I. Madrid: UNED.
- DELGADO, M. (1994). Cambios recientes en los procesos de formación de la familia. Madrid. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 64, 123-154.
- DEWEY, J. (1915) "*La escuela y el progreso social*", en Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (XXXIX, 662, pp. 129-134; 663, pp. 161-165).
- DICKINSON, D.K., MCCABE, A., y ESSEX, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: the case for preschool with high-quality support for language and literacy. *Handbook of Early Literacy Research, 2, p11-28. Research*. New York: The Guilford Press. Recuperado de <http://books.google.es/books>
- D'INTRONO, F., TESO, E. DEL Y WESTON, R. (1995). *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.
- DOMÍNGUEZ, I. y SANGUINETTI, H. (1997). *Estimulación del lenguaje*. Colección de libros. Madrid:CEPE
- DUNN, J (2004). Children's friendships. The beginnings of intimacy. Oxford: Blackwell.
- en GIMÉNEZ-DASÍ, M; MARISCAL, S. (2008). *Psicología del desarrollo*. Vol 1: desde el nacimiento a la primera infancia. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- DUNN, L. (1981). Peabody picture Vocabulary Test . TEA Ediciones. Madrid.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUNN, T. y PLOMIN, T. (1990). *Relaciones entre hermanos*. Madrid: Morata.
- DUNN, L.M. Y DUNN, L. (1997). *Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY PPVT-III*. Adaptación española: Arribas, D. (2006). TEA Ediciones, SA. Madrid. (2010).
- DUNST, C.J., TRIVETTE, C.M., y DEAL, E.E. (1988) Dyadic Synchrony in Parent- Child Interactions: A link with Maternal Representations of Attachment Relationships. *Infant Mental Health Journal*, 18, 3, 247-264.
- DURAND, M. (1982). En Bigas, M. y Correig, M. (ed.) (2001) *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Cap.8. Pp. 189-194.
- EAST, V. y EVANS, L. (2010). *Guía práctica de Necesidades Educativas Especiales*. Morata: Madrid.
- ECO, (1993). En Borda, I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario.
- ECHEITA, G., SIMÓN, C., VERDUGO, M.A., SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., CALVO, I., & GONZÁLEZ, F. (2009) Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España *Revista de Educación*, 349, 153-178
- EISNER, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum*. Un base para decidir lo que hay que enseñar. Barcelona. Martínez roca
- ELKONIN, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid. Ed. Pablo del Río.
- ELZO, J. (2004). La educación del futuro y los valores. En *Debates de Educación*. Fundación Jaime Bofill. Recuperado en <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo20704.pdf>

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ERICKSON, F. (1982) Discurso en el aula como la improvisación: Relaciones entre estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en las clases. *La comunicación en el aula*, 153-181.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2005). Atención Temprana. *Análisis de las situaciones en Europa. Aspectos clave recomendaciones*.
- EURLYAID (2009). *Sociedad europea de AT. Manifiesto y Grupo de Trabajo de Atención Temprana*. Recuperado el 20 de marzo de 2010 de: http://www.eurlyaid.net/eurlyaid_general.html
- EVERITT, B. S., & WYKES, T. (2001). *Diccionario de estadística para psicólogos*. Ariel.
- FANTOVA, F. (2000): *Investigación y desarrollo de un modelo de gestión para organizaciones no lucrativas de servicios sociales*. Extraído desde <http://www.fantova.net>.
- FERGUSON, C. (1964). Baby talk in six languages. *Americ. Anthropologist*. En Mónfort, M. y Juárez, A. (2003). *El niño que habla. El lenguaje oral en el Preescolar*. Madrid: CEPE.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. ZAMARRÓN, M.D. (1996). Cuestionario breve de calidad de vida .Madrid. TEA ed.
- FERNÁNDEZ PAZ, (1998) En Borda, I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario.
- FERNÁNDEZ PLANAS, A. M. A (2005):«Aspectos generales acerca de proyecto internacional "Amper" en España.» *Estudios de Fonética Experimental*, 14, 13-27.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FLECHA, J.R. (1997). *El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós.
- FONS, M. (2001) *Enseñar a leer y a escribir*. En Bigas, M. y Correig, M. (ed.) (2001) *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Cap.7. Pp. 189-194.
- FRESNILLO POZA, V. y cols. (2001). *Escuela de Padres*. Departamento de prevención y familia. Madrid: Área de Servicios Sociales.
- GALEOTE, M., PERAITA, H. y MÉNDEZ, L. (1997). *Programa de intervención en adquisición del léxico en niños de Educación Infantil*. Madrid: UNED.
- GALEOTE, M., SOTO, P., SEBASTIÁN, E., REY, R. y CHECA, E. (2012). La adquisición del vocabulario en niños con síndrome de Down: datos normativos y tendencias de desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 111-122. doi: 10.1174/021037012798977502
- GALIÁN, M.D., ATO, L. y CARRANZA, J.A. (2010). *Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: una revisión*. (p.344). Canales de psicología, 26 (2), 341-347. Universidad de Murcia.
- GALLARDO RUIZ, J.R. y GALLEGO ORTEGA, J.L. (2003). *Manual de Logopedia Escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe, 3ª ed. Cap. IV
- GALLEGO, J.L. y SALVADOR, F. (2002): "*Metodología de la acción didáctica*". En A. MEDINA y F. SALVADOR MATA (Coords.) *Didáctica General*. Pearson Educación, Madrid, 2002, 155-181.
- GALVE, J. L., GARCÍA, E. M. y YUSTE, J. (1993). *CONCEBAS: Test de conceptos básicos para Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ed. CEPE.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARAIGORDOBIL, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer. En Sarlé, P y Arnaiz, V. Juego y estética en educación infantil. Fundación Santillana. OEI
- GARAYZÁBAL-HEINZE, E. Adquisición del lenguaje y pruebas de evaluación fonológica: una revisión desde la Lingüística. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. V. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- GARCÍA LARRAURI, B. (2010). Una ventana abierta al sentido del humor en el aula. *Tándem: didáctica de la educación física*, (32), 7-24.
- GARCÍA PADRINO, J (1992): *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, Madrid, Pirámide.
- GARCÍA SANCHEZ, J. N. (1999). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Pirámide: Madrid.
- GARCÍA SÁNCHEZ, F. A. (2003). Objetivos de futuro de la Atención Temprana. *Revista de Atención Temprana*, 6 (1), 32-37.
- GARRIDO GALLARDO, M.A. (1994). Géneros literarios. En Borda, I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario.
- GARZÓN, M. y MARTÍNEZ CAMINO, S. (1986). La práctica de los rincones con niños de 2 a 6 años. M.E.C, Madrid.
- GAT (2005). *Recomendaciones técnicas para el desarrollo normativo de la AT*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GENTO PALACIOS, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GERVILLA, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil*. Madrid. Narcea
- GHATE, S. y HAZEL, L. (2002). *Parenting Skills.A Manual for Parent Educators*. New Cork: Cornell University
- GIL FERNANDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español. De la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/ Libros.
- GILI GAYA, S. (1972) *Estudios de Lenguaje Infantil*. Barcelona. Vox
- GIMÉNEZ-DASÍ, M; MARISCAL, S. (2008). *Psicología del desarrollo*. Vol. 1: desde el nacimiento a la primera infancia. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- GIMENO, S. (1999). *La enseñanza: su Teoría y su práctica*. Madrid: Aval.
- GONZALEZ, E. Y BUENO, J. A. (2003). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar*. Madrid, Ed. CCS
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, MACÍAS GÓMEZ Y GARCÍA HERNÁNDEZ, (2002) En Grande, 2010).
GRANDE FARIÑAS, P. (2010). *Estudio de la coordinación interinstitucional e interdisciplinar en AT en la CM: La experiencia del programa marco de coordinación de Getafe*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Educación. Madrid.
- GONZALEZ-PEREZ, J; SANTIUSTE , V., (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervencion psicopedagogica* (en papel) ISBN 9788483169063 .CCS
- GONZÁLEZ PÉREZ, J. Y SANTIUSTE BERMEJO, V. El potencial de aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. *Escritos de psicología*, ISSN 1138-2635, Nº 3, 1999, págs. 59-71
- GORTÁZAR, M. (2006). *Pautas orientativas para la estimulación del lenguaje en ambientes naturales: el hogar y la escuela*. Recuperado de

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

http://personal.us.es/cvm/docs/mgortazar/M_gortazar_2006_orientaciones_lenguaje_hogar_colegio.pdf

GORTÁZAR, M. (2006). *Indicaciones prácticas para la elaboración de un programa de intervención temprana del lenguaje. Sevilla: Servicio de Atención Temprana de Lebrija*. Recuperado de http://personal.us.es/cvm/docs/mgortazar/m_gortazar_indicaciones_practicas_programa_intervencion_temprana_lenguaje.pdf.

GRANDE FARIÑAS, P. (2010). *Estudio de la coordinación interinstitucional e interdisciplinar en AT en la CM: La experiencia del programa marco de coordinación de Getafe*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Educación. Madrid.

GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA (2000, 2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Colección Documentos 55/2000.

GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA (G.A.T.) - (2004) – *Organización Diagnóstica para la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato Sobre Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA (2005). *Recomendaciones Técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

GRUPO EURLY AID (1991). *Atención precoz para niños que presenten trastornos del desarrollo*. Manifiesto del Grupo Eurlayid para una política futura de la Comunidad Europea. Elsemborn (Bélgica).

GRUPO PADI (1999). *La Atención Temprana en la Comunidad de Madrid*. Situación actual y documentos del Grupo PADI. Madrid: GENYSI.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUARINI, SANSAVINI, FABRI, SAVINI, ALESSANDRONI, FALDELLA Y COLS. (2010). En BOSCH, L; RAMON-CASAS; SOLÉ; NÁCAR & IRIONDO. (2011). *Desarrollo Léxico en el prematuro: medidas del vocabulario expresivo en el segundo año de vida. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 2011; 31(3): 169-179.
- GUBA, G. E. (1989). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". **En** TONDA, P. (2011). *La metaevaluación de la competencia evaluadora de los docentes de educación secundaria obligatoria. un estudio en el campo de Gibraltar*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- GUERRERO, P., y LÓPEZ, A. (1993). La didáctica de la lengua y de la literatura y su enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 21-27.
- GUIBOURG, I. y COLOMER, T. – (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis Educación, Proyecto Editorial. España.
- GURALNICK, M. J. y BENNETT, F. C. (1989). Eficacia de una intervención temprana en los casos de alto riesgo. En Eficacia de una intervención Precoz en niños Minusválidos y en Situación de riesgo (pp. 95-142). Madrid: MTAS- INSERSO.
- GURALNICK
- GURALNICK, M.J. y BENNETT, F.C. (1989). Marco para una intervención precoz. **En** GURALNICK, M.J. *Eficacia de una intervención precoz en niños minusválidos y en situación de riesgo*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales (IMSERSO)
- GURALNICK, M. J. (1997). The effectiveness of early intervention [La eficacia de la Intervención Temprana]. Baltimore: Brookes Publishing.
- GURALNICK, M. J. (Ed.). (2005). A developmental systems approach to early intervention. Brookes. Baltimore.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GURALNICK, M. J. (2009) Conferencia organizada por Magíster en Atención Temprana y AMPAT (Asociación Madrileña de Profesionales de Atención Temprana). Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- GUTIEZ CUEVAS, P; SÁENZ-RICO DE SANTIAGO, B. y VALLE TRAPERO, M. (1993): «Proyecto de Intervención en Atención Temprana para niños de alto riesgo biológico, ambiental con alteraciones o minusvalías documentadas». *Revista Complutense de Educación*, Vol. 4 (2)113-129. Madrid.
- GUTIEZ CUEVAS, P. (1995): «La Educación Infantil: modelos de atención a la infancia». *Revista Complutense de Educación*, Vol.6 (1): 101-113.
- GÚTIEZ CUEVAS, P. (Editora) (2005). *Atención Temprana: prevención, detección e intervención en alteraciones del desarrollo (0 – 6)*. Editorial Complutense: Madrid.
- GÚTIEZ CUEVAS, P. (2007). *Detección y valoración en edades tempranas en el ámbito educativo*. Fundación Laín Entralgo: Madrid.
- GUTIEZ, P, SÁNCHEZ ROMERO, C. (2014). *Primera infancia y vulnerabilidad mental*. Proyecto Kids Strengths. UNED. Editorial Sanz y Torres, S.L. Madrid
- HALLIDAY, M. A. K. (1973), *Explorations in the functions of language*, Londres, Edward Arnold. (Trad. cast.: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona Editorial Médica y Técnica, (1982).
- HALLIDAY, M. A. K. (1975a), *Learning how to mean. Explorations in the development of language*, Nueva York, Academic Press (Trad. cast.: "Aprendiendo a conferir significado", en E. H. y E. Lenneberg, *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Madrid, Alianza, págs. 239-268).
- HALLIDAY, M.A.K. (1983). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*: Barcelona. Editorial Médica y técnica.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HANNAKAÍNEN (2001) SAGE *Manual de juego y el aprendizaje en la primera infancia*. Editado por Elizabeth Brooker, Mindy Blaise, Susan Edwards. 2014.

HARLOW, H. F., & SUOMI, S. J. (1974). Induced depression in monkeys. *Behavioral Biology*, 12(3), 273-296.

HARRIS, J. W. (1975). *Fonología generativa del español*. Barcelona: Planeta.

HERNÁNDEZ, P. (1984). Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil. *Infancia y aprendizaje*, 25, 35-60., en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668430>.

HOLDEN, L. y MILLER, J. (1999). Strengthening families. San Francisco: Jossey-Bass. En ANDRÉS VILORIA, C. (2011). La atención a la familia en Atención Temprana. Un estudio desde la perspectiva de los profesionales de los servicios y centros de atención temprana. Tesis Doctoral. U.C.M.

HUIZINGA, J. (1998). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza. En Sarlé, P y Arnaiz, V. Juego y estética en educación infantil. Fundación Santillana. OEI

INGRAM, D. (1977). Phonological disability in children. Londres Edward Arnold. Traducida al castellano: Trastornos fonológicos en el niño. Médica técnica. Barcelona. 1983. / (Vol. 2). Elsevier Publishing Company.

IZQUIERDO, M. C. (2005). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*. (Tesis doctoral, Universitat de Valencia). Recuperado de www.tdx.cesca.es/TDX-0425105-135323/ [19/06/06]

IGLESIAS DE USSEL, J. (1997). Crisis y vitalidad de la familia. *Revista de Occidente*, (199), 21-34.

IGLESIAS DE USSEL, J. (2005). *Teorías sociológicas de la acción*. Tecnos.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- JAKOBSON, R. (1929). Sobre las funciones de la lengua. *B. Trnka et al*, 42-43.
- JOHNSON, J., CHRISTIE, J. y YAWKEY, T. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman. En Sarlé, P y Arnaiz, V. Juego y estética en educación infantil. Fundación Santillana. OEI
- JUÁREZ, A. y MONFORT, M. (2002). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid. Santillana.
- KARMILOFF, K. y KARMILOFF- SMITH, A. (2005) *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.
- KARNES, MCCALLUM y BRACKEN (1982) en PPVT-III Peabody. (2010) Test de vocabulario en imágenes. TEA ediciones. S.A. Madrid
- KENT, L. (1983). El niño que no se comunica: Bases teóricas y prácticas para la intervención. *Rev. Logopedia Fonoaudiología.*, vol. III, n. ° 2 (78-95) Elsevier.
- KISHIMOTO, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educacao*. Sao Paulo: Cortez Editora. En Sarlé, P y Arnaiz, V. Juego y estética en educación infantil. Fundación Santillana. OEI
- LABOV, W. (1972). *The study of language in its social context*. En, Pride y Holmes: Sociolinguistics. Nueva York.
- LAHEY, (1988), en Acosta y Moreno (1999) *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona. Masson
- LAFUENTE BENACHES, (2005). En Grande Fariñas, P. B. (2011). *Estudio de la coordinación interinstitucional e interdisciplinar en atención temprana en la Comunidad de Madrid: la experiencia del programa marco de coordinación de Getafe*. Tesis doctoral. UCM

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LARRAGA, M.J. (2011). Evolución del lenguaje oral.

http://cprcalat.educa.aragon.es/evolucion_del_lenguaje_oral.htm

LATORRE, A., ARNAL, J Y DEL RINCON, D. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona GRAO.

LAWTON, (1968) En Serón, J.M. y Aguilar, M. (1992). Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje. EOS Madrid.

LÁZARO CARRETER, F. (1973). *Cuestión previa: el lugar de la literatura en la educación*, en VVAA. El comentario de textos. Madrid. Castalia.

LENNEBERG, E. (1964). *La capacidad para la Adquisición del Lenguaje*'. En Fodor y Katz. *Fodor, Jerry y Jerrold Katz, eds*

LEÓN, O. MONTERO. I. (1997): "*Diseño De Investigaciones*". Madrid: McGraw-Hill.

LEÓN, O. Y MONTERO, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.) Madrid: McGraw-Hill.

LERNER, R.M. (1982). Children and adolescents as producers of their own development. *Development Review*, 2, 342-370.en ANDRÉS VILORIA, C. (2011). *La atención a la familia en Atención Temprana. Un estudio desde la perspectiva de los profesionales de los servicios y centros de atención temprana*. Tesis Doctoral. U.C.M.

LEVIN, S. (1977) citado en Sansalvador, J. (1987). *La estimulación precoz en la educación especial*. Pp. 49. Barcelona: CEAC

LEY 13/1982, De Integración Social De Minusválidos (LISMI). BOE 30 de abril de 1982.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970). Ministerios de Educación y Ciencia

.

LEY ORGÁNICA 1/90 De Ordenación General Del Sistema Educativo. (LOGSE).MEC, 3 de octubre de 1990.

LEY ORGÁNICA 2/2006, De 3 De Mayo, De Educación (BOE Nº 106, de 4 de mayo de 2006). (LOE, 2006)

LEY ORGÁNICA Para La Mejora De La Calidad Educativa (LOMCE ,2013)

LINARES, C. DE Y PÉREZ-LÓPEZ, J. (2006). Programas de intervención familiar. En J. Perez-Lopez y A. Brito de la Nuez (eds.), *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide.

LITWIN, E.(2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Paidós.

LOPEZ BUENO, H. (2011). *Detección y Evaluación de Necesidades Educativas Especiales en el Sistema Educativo* U.C.M. Tesis Doctoral.

LÓPEZ DE SOSOAGA, A. (2004). *El juego: análisis y revisión bibliográfica*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

LURIA, RE. (1975). La validez y fiabilidad del humor escala analógica visual. *Journal of psychiatric research. Elsevier*, 12 (1), 51-57.

MARINA, J.A. (1997). En Suárez Muñoz, Á, & Godoy Merino, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: Algo más que causa y efecto. Alabe: *Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 1, 0-10.

MACCOBY, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental psychology*, 28(6), 1006.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MACDONALD, K.B. (1992) Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis. *Child Development*, 63(4), 753-773.
- MCCARTON, WALLACE Y BENNETT, (1995) Preventive intervencions with Low Birth Weight Premature Infats: An Evaluation of their Success. *Seminars in Perinatology*, 19,4, 330-340. En Atención Temprana Neonatal y Padagogía Hospitalaria. (2002). Educación, diversidad y calidad de vida: (actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial).
- MCMILLAN, J. H., SCHUMACHER, S., & BAIDES, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- MCNEILL, D. (1970). *La adquisición del lenguaje*: El estudio de la psicolingüística evolutiva. ERIC
- MACHUCA, M. J., DE LA MOTA, C., & FIGUERAS, M. R. (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. *Estudios de lingüística*, (17), 161-180.
- MANRIQUE, A.M. Y ROSEMBERG, C.(2000) ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar. *Buenos Aires: Aique*.
- MARTÍNEZ CELDRÁN ET ALII (1998) en Acosta y Moreno (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona. Masson
- MARTINEZ DE VELASCO, F. (1990). *La escuela de padres. Manual práctico*. Sevilla Alfar.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (No. 5). Ministerio de Educación.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MASSA GUTIERREZ DEL ALAMO, M.L. (2000). *Las dificultades en la adquisición del lenguaje y su relación con los hábitos en la primera infancia. Aspectos educativos y preventivos*. Tesis doctoral. UCM
- MEIL, A. (2001). La educación infantil. Un paseo por Europa. *Revista de Atención Temprana*, nº2, 90-104. Murcia
- MEDINA RIVILLA, A. (1995). Evaluación de programas educativos, centros y profesores. coord. Medina Rivilla, Luis Miguel Villar Angulo. Universitas.
- MEDINA RIVILLA, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 47(2), 143-160.
- MILLÁ ROMERO, M^a.G. (2003). La calidad en atención temprana .*Publishing*, 71.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Centro de publicaciones del MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2012). *Datos Básicos de Escolarización en España*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008-2012). *Plan Educa 3*. Extraído el 28 de julio de 2009 en <http://www.educacion.es/plana/educa3.html>
- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO. Dirección General de Salud Pública (1991): Guía para la detección precoz de las deficiencias del recién nacido y del niño en Atención Primaria. Editorial: Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid.
- MINISTERIO DE SANIDAD Y POLÍTICA SOCIAL (2009). *III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2009-2012*. Madrid: Secretaría General de Política Social y Consumo. Dirección General de Coordinación de Políticas Sectoriales sobre la Discapacidad.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MINUCHIN, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child development*, 289-302.
- MINUCHIN, S. (1994). *Familias y Terapia familiar*. Barcelona: GEDISA.
- MOERK, E. L. (1986). Environmental factors in early language acquisition. *Annals of child development*, 3, 191-235.
- MOLERO PEINADO, M. J. & FERNÁNDEZ-ZÚÑIGA, A. (2011). Estudio epidemiológico clínico sobre la morbilidad de una muestra de niños con antecedentes de prematuridad. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(3), 160-168.
- MONFORT, M. Y JUÁREZ, A. (2001). *El niño que habla. El lenguaje oral en el Preescolar*. Madrid: CEPE.
- MONFORT, M. JUÁREZ, A. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación*. Madrid. Cepe.
- MONTORO ROMERO, R. (2004). *La familia en su evolución hacia el s.XXI*. Madrid: II Congreso la familia en el siglo XXI.
- MORALES, F.M. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario en niños. *Revista de Investigación en Logopedia* 3, 1-17, en: <http://revistalogopedia.uclm.es>
- MUJINA, V. (1983). *Psicología de la Edad preescolar*. Visor. Madrid.
- MULAS, F. (1993). *Evolución neuro-psicológica a largo plazo en la edad escolar de los recién nacidos con peso al nacimiento inferior a los 1.000 gramos*. Universidad de Valencia. Valencia Tesis Doctoral

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MUÑOZ LÓPEZ, J. (2001): *el léxico en el TEL*. En Mendoza, E. trastorno específico del lenguaje. Madrid. Pirámide
- MUSITÚ, G. y CAVA, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- NAVARRO ASECIO, E. (2013). El valor añadido en educación: cuestiones teóricas y metodológicas. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- NAVARRO TOMAS, T. (1918). *Manual de pronunciación española* Madrid. CSIC: (2004)
- NAVARRO TOMAS, T. (1991). *Manual de pronunciación española*. Consejo superior de investigaciones científicas. Madrid.
- NELSON, K. (1973a) en Clemente, A.R. (1995). *Desarrollo del lenguaje*. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos. Madrid: OCTAEDRO.
- NELSON, K. (1985). Le développement de la représentation sémantique chez l'enfant. *Psychologie Francaise*, 30, 261-267. Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- NIETO, J.M. Y BOTÍAS, F. (2000). *Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*. Madrid: Alianza.
- NIETO HERRERA, M. (1967, 1990). *Retardo del lenguaje: sugerencias pedagógicas*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid.
- NIETO, H.M. (1990). *Retardo del lenguaje*. Sugerencias pedagógicas. CEPE. Madrid.
- NINIO, A., & BRUNER, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of child language*, 5(01), 1-15.
- NINIO (1995) en Galián, M.D., Ato, L. y Carranza, J.A. (2010). Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: una revisión. (p.344). *Canales de psicología*, 26 (2), 341-347. Universidad de Murcia.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NUÑEZ (1997), En ANDRÉS, VILORIA, C. (2011). *La atención a la familia en Atención Temprana. Un estudio desde la perspectiva de los profesionales de los servicios y centros de atención temprana*. Tesis Doctoral. U.C.M.

OATES, J. (2009). Auditory-perceptual evaluation of disordered voice quality: pros, cons and future directions. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, (61), 49-56.

OATES, J. (2010). *Apoyo a los padres. La primera infancia en perspectiva*. La Haya: Fundación Bernard Vann Leer.

OCDE. (2002). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. Disponible en http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseeco_strategy_paper_final.pdf

ORDEN 680/2009, de 19 de febrero, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Infantil y los documentos de aplicación (B.O.C.M.nº 90, de 17 de abril de 2009)

ORDOÑEZ SIERRA, R. (2000). *Responsabilidades educativas que se atribuyen familia y escuela en el ámbito educativo*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (1992). *Clasificación internacional de las enfermedades: CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE NACIONES UNIDAS ONU (2006). *Convención de Derechos de Personas con Discapacidad*. Publicado en Diario de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Recuperado por última vez el 14 de marzo de 2010 en: <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/10244/3-4-1/convencionde-la-onu-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad.aspx>

ORTIZ, T. (1995). *Neuropsicología del lenguaje*. CEPE. Madrid.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- OWENS Jr. R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.(1998)
- PADI (1996). *Documento de Criterios de Calidad en Centros de Atención Temprana*. Madrid. Recuperado en: <http://paidos.rediris.es/genysi/modulos.htm>
- PADILLA, D. y SÁNCHEZ- LÓPEZ, P. (2007). *Necesidades educativas específicas. Fundamentos psicológicos*. Grupo Editorial Universitario: Granada.
- PALACIOS, J. (1989). Contextos de crianza y educación de los niños españoles menores de seis años. *Infancia y Aprendizaje*, 12(46), 83-116.
- PALACIOS, J. y RODRIGO, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J (Coord.), *Familia y desarrollo humano*. 25-44. Madrid: Alianza Editorial.
- PALACIOS, J. MARCHESI, A. COLL, C. (1999). Desarrollo psicológico y educación. I Psicología evolutiva. Alianza Psicología. Madrid.
- PALACIOS, R., & RODRIGO, M. J. (2005). La familia como contexto y la familia en contexto. *MJ RODRIGO y J. PALACIOS (coords.), Familia y desarrollo humano*, 25-44.
- PARDAL, C (2003). Factores etiológicos del lenguaje. En Gallardo Ruiz, J.R. y Gallego Ortega, J.L. (2003). *Manual de Logopedia Escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe,
- PARMEGIANI, C.A. (1997). *Lecturas, libros y Bibliotecas Para Niños* . En Borda, I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PAVÍA, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

PAVÍA, V. (2010). *Formas del juego y modos del jugar*. Neuquen: Educo.

PEABODY. *Test de Vocabulario en Imágenes PPVT-III*. Autor: Dunn, L.M. y Dunn, L. (1997). Adaptación española: Arribas, D. (2006). TEA Ediciones, SA. Madrid. (2010).

PEÑA CASANOVA, J. (1988) *Manual de Logopedia*. Barcelona: Masson.

PEÑA, D. (2001). *Fundamentos de estadística*. Alianza Editorial: Madrid.

PÉREZ ALONSO-GETA, P, (2003). Adquisición de la capacidad comunicativa. *Rev. Alacena treinta, invierno*. Grupo Editorial S.M. 13-17. Madrid.

PÉREZ ALONSO-GETA, P. (2003). Crianza y estilos familiares de educación. En Gervilla, E. (Coord). (2003), *Educación Familiar, nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea.

PÉREZ DE VILLAR, P. (2005). *El desarrollo desde el nacimiento al final de la primera infancia*. En: GÚTIEZ CUEVAS, P. (Editora) (2005). *Atención Temprana: prevención, detección e intervención en alteraciones del desarrollo (0 – 6)*. Editorial Complutense: Madrid.

PEREZ GARCÍA, E.M. (2004). La influencia de las variables familiares, personales y escolares en los resultados de los alumnos. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). *Modelos contemporáneos de evaluación*. En Gimeno Sacristán J y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid Akal.

PÉREZ JUSTE, R. (1990). *Estadística Descriptiva*. UNED: Madrid.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PÉREZ JUSTE, R., GARCÍA LLAMAS, J. L., GIL PASCUAL, J. A. y GALÁN GONZÁLEZ, A. (2009). Estadística aplicada a la educación. Pearson Educación y UNED: Madrid.
- PÉREZ LÓPEZ, J. y BRITO DE LA NUEZ, A. G. (2004). *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Psicología Pirámide.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II técnicas y análisis de datos* (2ª ed) Madrid: La Muralla.
- PERPIÑÁN, S. (2003). Generando entornos competentes. Padres, educadores, profesionales de Atención Temprana: un equipo de estimulación. *Revista de Atención Temprana*, 6 (1), 11-17.
- PERPIÑÁN, S. (2009). *Atención temprana y familia*. Cómo intervenir creando entornos competentes. Madrid. Narcea, S.A. Ediciones.
- PIAGET, J. (1957). La lógica y la psicología. psycnet.apa.org
- PIAGET, J. (1970). *El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético*, En seis estudios en psicología. Barral. Barcelona
- PIAGET, J. (1975). *Psicología de la inteligencia*. . Buenos Aires. Psiqué.
- PIAGET, J. (1981). *La construcción de la realidad en el niño*. Madrid. Morata:
- PIAGET, J. KONRAD, L. y ERIKSON, E. (1982): *Juego y desarrollo*. Barcelona. Grijalbo
- PIAGET, J. (1992). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño: imagen y representación*. Fondo de cultura Económica: México.
- PITA, E Y ARRIBAS, J. (1986). *Estructuras básicas de la comunicación oral*. Madrid. CEPE

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PONCE RIBAS, A. y VEGA SAGREDO, B. (2008). *Talleres de abuelos. Cómo organizar talleres para abuelos con niños con discapacidad*. Madrid: FEAPS.

PONTE, J. (2003). *Legislación y Atención Temprana. Nota sobre aspectos Sociosanitarios*. Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad 56:5-19. Revisado desde Internet:
<http://www.apreme.org/images/stories/documentos/Legislacion/Ponte-2003-LegislacionYAtencionTemprana.pdf>

PONTE, J., CARDAMA, J. (2004). *Guía de estándares de calidad en Atención Temprana*. IMSERSO. Madrid

PORTELLANO Y COLS, (1997), Desarrollo neuropsicológico de la edad preescolar. *Revista Polibea*. Nº 36. 4-11. Madrid.

PORTELLANO, J., MATEOS, R., VALLE, M., ARIZCUN, J., & MARTÍNEZ, R. (1997). Trastornos neuropsicológicos en niños de muy bajo peso al nacer en edad preescolar. *Act Ped Esp*, 55, 375-379.

PORTELLANO, J., MATEOS, R., MARTÍNEZ, R., TAPIA, A., & GRANADOS, M. (2000). *Manual CUMANIN, Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil*. Madrid: Tea Ediciones.

PORTELLANO, J. A. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia: Entrenamiento neuropsicológico de la atención y las funciones ejecutivas*.

PORTELLANO PÉREZ; J. A. (2007). *Neuropsicología infantil*. Madrid. Síntesis

PORTELLANO PÉREZ; J. A. (2014). *Estimular el cerebro para mejorar la actividad mental*. Ed. Somos-psicología.

PUYUELO, M. (2002). *Intervención del lenguaje*. Masson. S.A. Barcelona.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PUYUELO, M. batería del lenguaje objetiva y criterial. BLOC

QUILIS, A. (1997). *Principios de fonética y fonología españolas*. Madrid: Arco/Libros.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE, nº 4, de 4 de enero de 2007).

REAL DECRETO 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria (BOE Nº 62, de 12 de marzo de 2010).

RAMOS REQUEJO, R. (1990). La familia como agente de socialización política. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (9), 85-99.

RECASENS, M. (1990) *cómo jugar con el lenguaje*. C.E.A.C. Barcelona

REHER, D. (1996). *La familia en España. Pasado y presente*. Madrid: Alianza Universidad.

REIS, C. (1979). Comentario de textos: metodología y diccionario de términos literarios. Ediciones Almar. Salamanca. En Borda, I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario.

RETORTILLO FRANCO, F. & PUERTA CLIMENT, E. (2004). Marco Normativo de las Necesidades Educativas especiales en las etapas tempranas. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, nº 57 (5-17).

RETORTILLO FRANCO, F. (2005). La escuela infantil como contexto normalizado. Modelos de intervención en entornos naturales. En: GÚTIEZ CUEVAS, P. (Editora)

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (2005). Atención Temprana: prevención, detección e intervención en alteraciones del desarrollo (0 – 6). Editorial Complutense: Madrid.
- RICO, C., SERRA, E., & VIGUER, P. (2001). Abuelos y nietos. *Abuelo favorito, abuelo útil*. Madrid: Pirámide.
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1984). *Orientación y Terapia Familiar*. Bilbao: Grijelmo.
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A (2005). *Los ciclos vitales de la familia y la pareja*. Madrid: Editorial CCS.
- RIVAS BORRELL, S., MORRAS, A. S., & LÓPEZ, F. P. (2005). La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar. *Revista española de pedagogía*, 511-528.
- RIVERO, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de Psicología*, 57, 45-64.
- RODRIGO, M. P., & PALACIOS, J. J. (COORDS.)(1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J (Coords.) (2005). *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza Editorial.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (Coords.). (2005). La familia como contexto del desarrollo humano. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp: 25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- RONDAL, J.A. (1979). *Lenguaje y educación*. Editorial Médica y Técnica. Barcelona
- RONDAL, J.A. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Editorial Médica y Técnica. Barcelona.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- RONDAL, J.A. (1987). El papel del entorno en la adquisición del lenguaje del niño. Rev. *De Logopedia y Fonoaudiología*. Vol.4 nº1. DIPSA.20-26. Barcelona
- RONDAL, J.A. (1988). "Estrategias de enseñanza adaptada por los padres y aprendizaje del lenguaje". En *Revista de logopedia y Foniatría*. Vol VIII nº1. 11-12. Barcelona.
- RONDAL, J.A. 1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. Trillas. México.
- RONDAL, J.A. (1999). *El desarrollo del lenguaje*. ISEP Universidad. Barcelona
- RONDAL, JA, ESPÉRET, E., GOMBERT, JE, THIBAUT, J., Y COMBLAIN, A. (2003).Desarrollo del lenguaje oral. *Manuel de Desarrollo y Alteraciones del lenguaje.Aspectos evolutivos y patología en El Niño y El Adultos* , 1-87.
- ROSCH, E. MERVIS, EB; GRAY, WD, JOHNSON, DM & BOYES-BRAEM, P. (1976).Objetos básicos en categorías naturales. *Psicología Cognitiva* , 8-382
- ROSEMBERG, C. R., BORZONE, A. M., & DIUK, B. (2003). El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres. *Cultura y Educación*, 15(4), 399-423.
- ROSEMBERG, C.R., STEIN, A. & MENTI, A. (2011) Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización: Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y en la escuela. Revista *Memoria Académica*, 11, 1-29. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>
- ROUSSEEL, L.L. (1989). La famille incertaine. Paris: Odile Jacob. En ANDRÉS, VILORIA, C. (2011). *La atención a la familia en Atención Temprana. Un estudio desde la perspectiva de los profesionales de los servicios y centros de atención temprana*. Tesis Doctoral. U.C.M.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- RUIZ EXTREMERA, A., ROBLES, C. (2004). *Niños de Riesgo: Programas de atención temprana*. Norma-Capitel. Madrid.
- RUIZ VEERMAN, E. (2005). *La relación entre Educación Infantil y la Atención Temprana. Trabajo de doctorado*. Facultad de Educación, UCM. Manuscrito no publicado.
- SÁENZ-RICO DE SANTIAGO, B. (1995). *La familia y su eficacia en los programas de intervención temprana con niños considerados de alto riesgo biológico*. Tesis doctoral. Universidad Complutense Madrid.
- SÁENZ-RICO DE SANTIAGO, B. (1996). *La Identidad Formativa de los Profesionales de la Atención Temprana: Maestro Especialista en Educación Especial/Audición y Lenguaje*. Recuperado en: http://paidos.rediris.es/genysi/vii_jorp/vii_ma.htm
- SÁENZ-RICO DE SANTIAGO, B. (1997). Programa de intervención temprana para sujetos de alto riesgo biológico. *Revista de Educación Especial*, nº 23, 29-35.
- SAMEROFF, A.J. (1990). *Relationship disorders in early childhood*. New York: Basic Books.
- SAMEROFF, A. J y FIESE, B. H (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. En Shonkoff, J.P. y Meisels, S.J. (Eds.) *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp.135-159) .New York: Cambridge University Press.
- SANCHEZ DELGADO, P. (Editor) (2005). *Enseñar y aprender*. Ediciones Témpora: Salamanca.
- SÁNCHEZ- LÓPEZ, P. (2007). *La intervención en las n.e.e. y la Atención Temprana*. En: PADILLA, D. y SÁNCHEZ- LÓPEZ, P. (2007). *Necesidades educativas específicas. Fundamentos psicológicos*. Grupo Editorial Universitario: Granada.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SÁNCHEZ MANZANO, E. (1992). *Introducción a la educación especial*. Editorial Complutense: Madrid.

SANCHEZ SAINZ, M. (2000). *Intervención temprana en el área comunicativo-lingüística con sujetos en situación de riesgo ambiental*. Tesis doctoral. Madrid. U.C.M.

SANCHEZ SAINZ, M. (2005). *Desarrollo, evaluación e intervención educativa en el área lingüístico comunicativa en edades tempranas*. En: GÚTIEZ CUEVAS, P. (Editora) (2005). *Atención Temprana: prevención, detección e intervención en alteraciones del desarrollo (0 – 6)*. Editorial Complutense: Madrid.

SANCHEZ SAINZ, M. (2008). *Audición y lenguaje*. Madrid: CEP

SÁNCHEZ SÁINZ, M. (2007): Módulo III: Desarrollo de habilidades lingüísticas” UNED.
<http://www.uned.es/masteretd/ayl/11-12/ModuloIII.pdf>

SANCHEZ SAINZ, M. (2009). *El sistema educativo ante las alteraciones del lenguaje oral en la educación infantil y primaria*. En Gútiez (coord.) Torres, Sáenz-Rico, Sánchez Sainz y Sánchez manzano (2009). *Tendencias actuales en la atención a las necesidades educativas especiales*. Ed GEU. UIMP.

SANSALVADOR, J. (1998) *Estimulación precoz*. CEAC. Barcelona

SANSALVADOR GARRIDO, J. (1987) *La estimulación precoz en la educación especial*. Barcelona: CEAC

SANTIUSTE BERMEJO, V. (1982). La autonomía del subprocesador sintáctico del lenguaje. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, ISSN0373-2002, Vol. 37, Nº. 3, 1982, págs. 459-472

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SANTIUSTE BERMEJO, V. (1991). *Hijos con problemas de lenguaje*. C.E.A.C: Barcelona.
- SANTIUSTE BERMEJO, V. BARRIGÜETE MERCHÁN, C. AYALA FLORES. C.L. (1991). Efectos del contexto en el procesamiento de la comprensión lingüística. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, ISSN0373-2002, Vol. 44, Nº. 2, págs. 149-155
- SANTIUSTE, V. Y GONZÁLEZ, M. (1993). Influencia del vocabulario en la comprensión lectora: aplicación de un programa de intervención para desarrollar el vocabulario de un grupo de primero de EGB. Líneas actuales en la intervención psicopedagógica, Vol. 1, 1993 (Aprendizaje y contenidos del curriculum.), ISBN84-7491-464-7, págs. 483-495
- SANTIUSTE BERMEJO, V. (1996). "Lenguaje y aprendizaje dos realidades educativas Complementarias". *II Jornadas internacionales de Logopedia: Revisión y actualización sobre patologías del lenguaje*. ISEP Formación- 8-13. Madrid.
- SANTIUSTE BERMEJO, V. (2000). Biología, lenguaje y dificultades de aprendizaje *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, Nº 321, págs. 199-213
- SANTIUSTE BERMEJO, V. (2005). Bases biológicas y genéticas del lenguaje: relación con el concepto de dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicología y Educación*. ISSN 1699-9517, Vol. 1, Nº. 1, págs. 167-180
- SANTIUSTE BERMEJO, V. Y REYZÁBAL MANSO, M. I. (2005). Modelos y tecnología del habla. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, ISSN 1139-613X, Nº 8: págs. 127-154
- SANTIUSTE BERMEJO, V. (2008). Tecnología psicológica básica y aplicada a la educación. *Revista complutense de educación*, ISSN 1130-2496, Vol. 9, Nº 1, 1998 (Ejemplar dedicado a: Las nuevas tecnologías en educación), págs. 123-138

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SANTACRUZ, (1984) En ANDRÉS, VILORIA, C. (2011). *La atención a la familia en Atención Temprana. Un estudio desde la perspectiva de los profesionales de los servicios y centros de atención temprana*. Tesis Doctoral. U.C.M.
- SARLÉ, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SARLE, P. Y ROSAS, R. (2005) Juegos de construcción y construcción del conocimiento. Miño y Dávila.
- SARLÉ, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- SARLÉ, P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SARLÉ, P. (2010). *Lo importante es jugar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- SARLÉ, P. (2011) "El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico". *Revista infancias imágenes* / p. 83-91 / Vol. 10 No. 2 / julio - diciembre de 2011
- SARLÉ, P Y ARNAIZ, V. (2013). *Juego y estética en educación infantil*. La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundación Santillana.
- SCHMITT, N. Y MCCARTHY, M. (Eds.) (1997). *Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía*. Cambridge: University Press
- SÉNÉCHAL, M. Y LEFEVRE, J. (2006). Influencia de los padres en el desarrollo de la capacidad lectora de los niños. *Journal for the Scientific Study of Reading*, (2), 73-75.
- SERÓN, J.M., Y AGUILAR, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid EOS.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SERRA, J.T. 1979). *Ecología y educación ambiental*. Editorial Omega.

SERRANO GONZÁLEZ, M. (2006) Estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil. *Revista digital Investigación y Educación*, 22. Recuperado de <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/05/estimulacion-del-leguaje-oral-en-infantil-mila-serrano.pdf>.

SERRANO, M.J. (2006) *gramática del discurso*. AKAL ebooks

SIEGEL, S. (1985): *Estadística no Paramétrica*. Ed. Trillas. México

SLOBIN, D. (1971). *Psycholinguistic*. Scott. Foreman and Co. London. En Serón, J.M. y Aguilar, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. EOS Madrid.

SMILEY Y GOLDSTEIN (1998) en Acosta y Moreno (1999) *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona. Masson

SOLÉ I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE/Grao

SOPRANO, A.M. (1997): *Evaluación del lenguaje oral*. En Acosta y Moreno (1999) *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona. Masson

SOTOMAYOR SÁEZ, M.V. (2000). En Borda, I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario.

SPAGNOLA, M. FIESE, B. H. (2007). Family Routines and Rituals. A context for developement in the lives of Young children. *Infants& Young Children*, 20.4. 284-299). En GUTIEZ, P, SÁNCHEZ ROMERO, C. (2014). *Primera infancia y vulnerabilidad mental*. Proyecto Kids Strengths. UNED. Editorial Sanz y Torres, S.L. Madrid

SPANG, K. (1993). *Géneros literarios*. Madrid. Síntesis.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

STAMPE, (1969; Ingram, 1976). En GARAYZÁBAL-HEINZE, E. Adquisición del lenguaje y pruebas de evaluación fonológica: una revisión desde la Lingüística. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. V. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]

SUÁREZ, A., MORENO, J. M., y GODOY, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: Algo más que causa y efecto. Alabe: *Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 1, 0-10.

SUSINOS, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa. *Temáticos escuela*, 13, 4-6.

SUSINOS, T. (2010). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1) (2011), 15-30

TONDA, P. (2011). *La metaevaluación de la competencia evaluadora de los docentes de educación secundaria obligatoria. un estudio en el campo de Gibraltar*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

TRÉVILLE, MC, Y DUQUETTE, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Hachette

UNESCO (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UTTING, D., & PUGH, G. (2004). The social context of parenting. *Handbook of parenting. Theory and research for practice*, 19-37.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- VALLE TRAPERO; M. (1989). *Intervención precoz en niños de alto riesgo biológico*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid
- VALLE TRAPERO, M., CANO, C., SIERRA, P., & CUEVAS, P. G. (2011). La atención temprana a niños con factores de riesgo biológicos o sociofamiliares.: Modalidades educativas de intervención para niños con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 11-26.
- VALRIU, C. (1994). *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona, Pirene Educació.
- VERDUGO, M. A. (1998). *Personas con discapacidad*. Siglo XXI Ed.: Madrid.
- VERDUGO, M. A. (2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Ponencia presentada en el congreso "la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva". Donostia. <http://apliweb.mec.es/creade/index.do>
- VICENTE, F. y FAJARDO, M.I. (1997). *Contexto Social del desarrollo: Introducción a la Psicología del desarrollo en la edad Infantil*. Edita Psicoex ISBN: 84-922108-5-0
- VILA, I. (1984). Del gesto a la palabra: una explicación funcional. *J. Palacios; A. Marchesi y M. Carretero, Psicología cognitiva*, 2.
- VILA, I. (2005).Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 41-60. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80002203.pdf>
- VILLA ELIZAGA, I. (1976): *Desarrollo y estimulación del niño durante sus tres primeros años de vida*. Pamplona. EUNSA.
- VVAA. (1999). Manual de Buenas Prácticas de Atención Temprana. FEAPS. Madrid.

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VVAA. (2008) *Juego, juguetes y Atención Temprana*. AIJU. Ibi (Alicante)

VVAA (2009). *Tendencias actuales en la atención a las necesidades educativas especiales*. Fundación UIMP- Campo de Gibraltar. Grupo Editorial Universitario.

VYGOTSKI, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

VYGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Ed. Crítica. Grupo editorial Grijalbo. Barcelona.

VYGOTSKI, L. (1990). *Obras escogidas*. Centro de publicaciones MEC y visor: Madrid.

WARNOCK, M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. London.

WARNOCK, M. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 130 (12-24).

WINICOTT, D.W. (1998). (1a Ed.Castellano). Los bebés y sus madres. Barcelona: Paidós Saberes Cotidianos.

WINITZ, H. *Articulator^ Acquisition and Behavior*.Appelton Century Crofts. Nueva York. 1969. En GARAYZÁBAL-HEINZE, Elena. Adquisición del lenguaje y pruebas de evaluación fonológica: una revisión desde la Lingüística. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. V. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

WOLKE , D.(1999). Preventive intervencions with Low Birth Weight Premature Infats: An Evaluation of their Success. *Seminars in Perinatology*, 19,4, 330-340. En Atención Temprana Neonatal y Padagogía Hospitalaria. (2002). Educación, diversidad y

BLOQUE V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial).

WYATT, G. L. (1969). Language learning and communication disorders in children. Nueva York: The free Press. En Gallardo Ruiz, J.R. y Gallego Ortega, J.L. (2003). *Manual de Logopedia Escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe, 3ª ed. Cap. V

YGUAL-FERNÁNDEZ, A. ET AL. (2011) *Protocolo de observación del lenguaje para maestros de educación infantil. Eficacia en la detección de dificultades semánticas y morfosintácticas*. Rev Neurol 2011; 52 (Supl 1): S127-S134

YUSTE, C., Y GARCÍA, N. (1991). *Reforzamiento y desarrollo de habilidades básicas*. Madrid: ICCE

ZULUETA, I. et al. (1997): *Programa para la estimulación del desarrollo infantil*. Madrid. CEPE.

ZULUETA, M I. Y MOLLÁ, Ma. T. (1999). PEI. *Programa para la estimulación del desarrollo infantil*. Madrid: CEPE

ZULUETA, M. I. (2007). Los padres en la Atención Temprana. En Vidal, M. (Coord.), *Estimulación temprana (de 0 a 6 años). Desarrollo de capacidades, valoración y programas de intervención* (pp. 77-103). Madrid: CEPE.

BLOQUE V
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCTION.

We know the importance of possessing a level of basic vocabulary for the development of the language, and what preventive stimulation is concerned, we consider research strategies, resources and attitudes, both family and school, in which vocabulary is worked, and analyze the way in which in each context develop these or other teaching resources.

We consider the oral narrative as a sufficiently motivating and effective resource that no current, for the increase of the level of the child's vocabulary; and although sometimes applies without systematics in classrooms, teachers have sufficient time for the use of the oral storytelling within the school day. The same happens in the family context, where parents do with their children in a natural way, as a form of playful interaction, but not previously set objectives.

Now, at the beginning of century XXI, in which new technologies we invade and surround in any context, is necessary to consider if these, with its gaudy and easy resources are able to supply in efficiency to the oral narrative as a method enabling the level of vocabulary.

We are interested also, the kind of answers that currently offers the infant school in relation to the early attention to prevention and intervention with the child and his family which, without disease diagnosed in the area of communication can be population at risk; resources and procedures used in the educational and family contexts for stimulation of the oral language, and finally, the level of vocabulary of children using the oral narrative through different media, as a resource for the acquisition and vocabulary development.

I. THE STATE OF THE QUESTION

Since the child is born are initiated the foundations of language, symbolic processes, psychomotor skills, cognitive development and socialization, internalization of norms, beliefs and principles of the contexts where the child must learn to live together (Arizcun and Retortillo, 1999;) Gutiez, 2005).

BLOQUE V

RESUMEN DE LA TESIS EN INGLES

In any process of learning, and especially in the initial stage, there is a basic vocabulary which constitutes support for the assimilation of new concepts. (Boehm, 2000;) Left, (2005). The semantic development, concept and number of vocabulary words, maintains a very close relationship with other components of the language, making mutual development.

Being as those experiences pre and extra-curricular differ much from children to others, it is necessary to question if enough dominate those basic concepts and often used, considered essential to understand and follow subsequent schooling. Studies cited by Morales, (2013) ensures that the language and in particular the vocabulary of different teaching materials, is the support of all subjects of the school curriculum (Boehm, 1971;) Guerrero and Lopez, 1993; Yuste y García, 1991; Suarez, Moreno and Godoy, 2010).

We know that there are important differences in the age at which children begin to use different linguistic structures in relation to the production and understanding of terms. The experience of language development can be very different. Several previous works (Bosch, Ramon-casas, Sole, mother-of-Pearl, Iriondo, 2011) have shown that development lexicon and grammar may be committed to children considered risk population. However, in children born at term with normal madurativo development, occurs that you between 20 months and 6 years, the rate of increase of vocabulary is surprising: about a Word and a half per day (Monfort, 2003). It is therefore that this capability should be exploited to increase your vocabulary.

In The White Paper Of The Early Attention (GAT, 2000) describes risk factors. (McCarton, Wallace and Bennett, 1995;) Wolke, 1999) they claim that many children born before 40 weeks of pregnancy do not have neurological disorders, or mental retardation and however, over time, do experience significant difficulties in learning. Other research (Guarini, B555, Fabri, Savini, Alessandroni, Faldella et al. 2010) shows that the differences in the development of the language do not seem to refer to the age, and it is possible to observe them at age 8-9.

The first contacts with the language in the family routine will find its continuation in the educational field. In the LOMCE, (2013) is planned as the stage of early childhood education curriculum goal the acquisition and development of language, without noticeable changes with respect to the curricular approach of the LOE, (2006), confirming and affecting their achievement as essential means, tool and instrument for the acquisition of other learning experiences.

The infant school is a privileged space for the detection, intervention and prevention of situations of risk (Gutiez, 2005). It acts as a clearinghouse of inequalities, situations of disadvantage and social imbalances.

In case there is any change in the comunicativo-linguistico development, stimulation of language will be a rehabilitation and compensation, and from detection until the age of 6, is set in a privileged time of intervention, which should be effective to ensure subsequent learning.

The evolutionary approach proposes to use as a fundamental reference for this study the sequence of acquisition of language observed in children with normal madurativo development, and taking into account the cognitive basis of language (Santiuste, 2000) based on a theoretical framework for the development of the language, we give special importance to the pragmatic aspects of communication, to the features of the language (Halliday, 1973,1975) and studies on the systems used by adults to convey to their children the oral language: baby-talk, motherese, etc. (Rondal, 1983).

Essential so that looking for and justify the Early Attention is based on prevention, detection, diagnosis and intervention on risk factors. The importance of providing early care for children is backed by numerous neurological studies. Fields, (1993), and Ortiz, (1995) highlight the close relationship that exists between development maturation of the nervous system (Portellano and Mateos, 1999; Portellano, 2007, 2014) and early responses to risk prevention and intervention.

The oral narrative function is accurately, to encourage this learning through play and repeat. The wide variety of stands regarding the presentation of the oral narrative to a

child, and its frequency of use, is what will study as additional stimulating factor of the development of the language.

In this frame of reference is a research proposal with a sample of children from 4 years, in the community of Madrid, who are in school and have a normal maturation development and does not appear to have alterations or language disorders. It is to know how usually stimulates this area of development in prevention of tampering, and if one takes into account the oral narrative as a favorable development of vocabulary and communicative area, both in the family context as educational.

II. OBJECT AND PROCEDURE OF STUDY

in this research will try to check the incidence of the oral narrative (analyzing the type and frequency of use of the support that is), on the level of vocabulary in children 4 years, developmentally normal maturation, schooled in the stage of 3-6 years in our educational system, and in the community of Madrid. Sets out the hypothesis that statistically significant differences will be found between the level of vocabulary of children whose parents and teachers used oral narrative and which do not.

So we initially cuestionaremos:

do influence school contextual characteristics at the level of children's vocabulary? Do influence family contextual characteristics at the level of children's vocabulary? Influence the frequency of use of oral narrative in the level of vocabulary in children 4 years, without language pathology diagnosed? Can the type of support used in the efficacy of stimulation influence? Is it related to the level of children's vocabulary with the frequency of use of programs for stimulation of language by teachers? There are differences in the level of vocabulary among children aged 4 years whose parents use certain routine activities in relation to the oral narrative? The biological characteristics of the child influence your level of vocabulary? Can the use of the oral narrative serve as an element of prevention of disorders/speech impairments?

All these issues are raised and set forth in the form of specific hypotheses and subhypotheses that are accepted or rejected, part of our study.

To try to answer them, follow the following procedure for action: reviewed the existing literature in this field, legislation and regulations in force indicating it, on the object of study that concerns us. Finally, we prepare the empirical framework, where we approach the reality that happens in schools of the community of Madrid, by comparing the response and attention provided to children from 4 years of age, enrolled in regular classroom, with normal maturative development. To do so will have to carry out a descriptive analysis of the levels of children's vocabulary of sample and its characteristics, their parents and teachers who participate in our research, to continue with the correlational analysis of research, stopping in the following variables: VD: level of vocabulary and VI: oral narrative and biological, contextual factors and teaching.

Through questionnaires and vocabulary test, try to know the levels of vocabulary in children with normal maturation development, 4 years, with / without influence of oral narrative. We find out through questionnaires, habits, and routine activities that are carried out in relation to the oral narrative, frequency of use and types supports presentation of oral narrative in different areas surrounding the child, that is, family and school.

According to the results obtained, establishing conclusions and proposals resulting from the study, justifying the need to educate adults on the use of the oral narrative, through different media, as a factor stimulating level of vocabulary and prevention of difficulties (disturbances / disorders) of spoken language.

III. METHOD

The total sample was of 269 participants from 4 years, of 2nd course of 2nd cycle of education child (153 boys and 124 girls), their parents and teachers of schools concluded and deprived of the community of Madrid. The participating children were distributed in ten classes. The socioeconomic status of families is average and urban environment.

The implementation of the hypothesis in the form of variables is what allows, according to Pérez Juste, (1981) which can be verified empirically, and Arnal, (1992).

The general hypothesis is stated as: **the level of vocabulary of the children in the stage of education child (ages 3-6) is related to the use of ORAL narrative and biological conditions, context and teaching of the child.**

This general hypothesis can be broken down into 4 specific hypotheses, and each of them gives rise to several subhypothesis which we will be analysing:

HE1. HYPOTHESIS specifies N°1: the level of children's vocabulary is related to the use of oral narrative.

HE2. HYPOTHESES specified N° 2: support which presents the oral narrative is related to the level of the child's vocabulary.

HES. HYPOTHESIS specifies N°3: biological, contextual conditions (family and school) and teaching the child are related to your level of vocabulary.

HE4. HYPOTHESIS specifies N°4: the level of manifestation of the communicative behaviors of the child are related to your level of vocabulary.

The research methodology is carried out in two phases: on the one hand, a descriptive study and then a correlational and inferential study of variables.

Overview of the independent variables to analyze

HE1 use of the oral oral narrative; HE2 stand.

HE3: biological, contextual & educational Factores

V1: sex; V3: colloquial language student V4: knows another language parents; V2: questionnaire date of birth; V3: colloquial language habits and routines V3: prematurity weeks gestation; V13: knows another language strategies of interaction; V14: development set to normal date schooling opinion NEE V8: which was earlier; V5: nº brothers; V3: age of parents; V4: who spends more time with them; V4: V7level socio-

BLOQUE V

RESUMEN DE LA TESIS EN INGLÉS

economic questionnaire of teachers; V14 adjusted to normal; V10: development school habits and routines; V6 uses some method of stimulation of the oral language V15: Areas that does not present it; V1: type of Center V7: uses some method of stimulation of the level of vocabulary V3: courses carrying children V9: fixed stimulation time V4: years of teaching experience; V5: age of the Professor

HE4 communicative behaviours manifested by the student development itself.

IV. INSTRUMENTS

For the information has been used the technique of the survey which, according to Latorre, Arnal and the corner (1998) is based "on the formulation of direct questions to a representative sample of subjects, from a protocol or previously produced screenplay" p. 178. Three types of different questionnaires depending on the recipient that is survey, that is, one for teachers, one for children and another, to the parents of the children were drafted. They undergo expert opinion to be accepted.

Proposed the complementarity in the work methodology: a qualitative, for which it got the entrevistas-cuestionario, and other quantitative, for which the level of vocabulary tests were achieved. The use of both methods will result in obtaining greater and varied information and the possibility of contrast from different perspectives that will be supplemented.

Methodological triangulation (conducting the analysis of questionnaires to parents, teachers and children themselves and comparing the results) and analyzing the level of participating children in the sample vocabulary, to ensure the validity and reliability of the research.

V. PLAN FOR DATA PROCESSING

For the descriptive analysis of the data of the three questionnaires for parents, teachers and students are shown the results in tables of frequencies and percentages of each variable, and values adopted by each. All tables appear in annex II. The variables that were allowed to check more than one option in the questionnaire, known as multiple

response variables, do not allow statistical contrasts. It is only possible to relate them to other variables in a descriptive way. Contingency tables have been used to carry out the study of this type of variables, (Everitt and Wykes, 2001:38 and 181) are used to estimate the Association or relationship between two sets of attributes, or two variables.

To do this, first is has recoded the variable number of hits in three categories: under (10 hits or less), medium (between 11 and 20 hits) and high (more than 20 hits). In this way it is possible to generate tables that provide information on the proportion of boys and girls who are at each level, depending on the different categories of the multiple response variables.

For this study, takes into account data on certain variables that are repeated in the three questionnaires, and whose information is it that correlates and triangulated. Therefore we will be showing the results through contingency tables, depending on the frequency of use of the type of support used, and on the other hand, the place, (wondered where), clockwise (when asked), and who or who used the oral narrative.

For the correlational analysis are significant relationships between variables, as well as the statistic used in each case for analysis, and the criteria of decision for which the statistical analysis is significant. Navarro, (2014). But the way to carry out the interpretation of the results is through **range**, which is interpreted in a manner similar to an average. Ranges are a transformation of the analyzed variable scores to be able to carry out this non-parametric analysis. A senior shows values higher in the results of that group.

VI. RESULTS AND CONCLUSIONS

These results are presented in two tables: ranges table reports on the number of hits obtained by groups. The group with higher average rank is which obtained the largest number of hits. To find out if these differences between the ranges are statistically significant, it should be noted the second table of statistics. Contrast statistics table includes the value of the statistic U or H and its associated probability, the table identifies how Bilateral.

BLOQUE V

RESUMEN DE LA TESIS EN INGLES

We analyze your level of basic concepts (comprehensive and expressive vocabulary) to know the level of vocabulary that presents the exhibition. 277 children (153 boys and 124 girls) who are invited sample only 269 are valid, the other 8 are lost.

After comparing the average of hits with the results that can be seen in table no. 5 on the school scales offering the test, classified by socio-economic, and school level results **confirmed the following:** effectively 97,6% children who answered affirmatively to the question of whether tales their parents, grandparents, or any person who the "I care" got a slightly lower number (40,66) in direct scores of hits had to overall meanmarked with 41.73 in table 5 of the questionnaire.

But children who recognize that they never tell them stories 2.4% obtain a much lower than average of hits (30,33) General, marked with 41.73 in table 5 of the questionnaire. These fundamental data for research, were intended to determine the level of the sample vocabulary to be able to later relate the number of hits through ranks average with each of the independent variables.

With this study we wanted to know: If the use of the oral narrative is related to the level of vocabulary of the second cycle of pre-school child.

- What kind of support of oral narrative and how often for use by parents and teachers, is related to levels of vocabulary in children lower and higher.
- Where, when and with who is more effective each type of support of oral narrative as a flattering vocabulary level, and therefore, the development of oral language and focusses.
- What biological factors, contextual (family/school) and pedagogical influence on the level of children's vocabulary.
- What level of manifestation of certain communication behaviors of the child is related to its level of vocabulary.

After the literature review and the application of the questionnaires that we prepare for that purpose (annex I), we obtained some results that allow us to highlight the following **conclusions:**

- Surveyed children who recognize that they never tell them tales have a level much lower than the standardized vocabulary for their age, course and socioeconomic level.
- Surveyed children who recognize that they have them tales have a level of vocabulary than the those who do not have them are never. Children with the highest levels of complex vocabulary counted them Saturday and Sunday. Evidence that the type of support used for the presentation of oral narrative influences the level of the child's vocabulary.
- We consider the frequency of the use of the different types of child support as a pedagogical factor influencing the level of vocabulary.
- Pedagogical conditions of the child are related to your level of vocabulary in such a way that the frequency of the use of the oral narrative through certain habits or routine activities by parents and teachers show it to us.
- The biological conditions of the child are related to your level of vocabulary. The family and school contextual conditions of the child are related to your level of vocabulary.
- Manifestation of every communicative behavior from the child level is related to its level of vocabulary.

It seems that a high level of vocabulary can justify and allow an also high level of expression and understanding of language development, and by others, appropriate to the age of the child; but it does so in terms of articulation and pronunciation (spoke). The level of care is also linked. The main difference between the methods of stimulation of vocabulary derives basically from the role of child and adult in the dynamics of the intervention.

There are notable differences between the oral or Visual narrative supports the development of child language; While it is true that with the use of oral narrative found that the vocabulary level is superior to other stands, the type of support influence while it is mediated by an adult able to initiate you and support you in this interpretation of the contents.

BLOQUE V

RESUMEN DE LA TESIS EN INGLÉS

We must not forget that these results are a part of reality that takes place in the Community of Madrid, and only intended to describe how takes place the stimulation of the level of vocabulary in children of four years, and if you use this oral in both contexts, educational and family narrative.

PROPOSALS arising from this study

Following the confirmation of the general hypothesis, proposes an information and in-depth training to parents and schools about the effectiveness of the oral narrative at the level of children's vocabulary, through various media (stories, imitative, dramatic plays, songs, etc.), differentiating, and stressing the importance of the methodological procedure rather than in the material resources offered for use. In summary, knowing the material resources and plan them in advance, respecting the game as axis of early learning and interaction with the family: teach / Orient parents to play with their children, to share spaces and common interests.

Madrid, April 2015.

BLOQUE V
INDICE DE CUADROS

Nº	CUADRO	PAGINA
1	Terminología y finalidad de la etapa de EI según la Ley de educación vigente.	23
2	Las tasas de escolarización actuales	25
3	Ámbitos y objetivos de cada ámbito	27
4	Competencias del gobierno central y autonómico en materia de enseñanza	28
5	Competencias básicas seleccionadas por la UE y el MEC	29
6	Recursos internos de la escuela para atender acnees	36
7	Recursos externos de la escuela para atender acnees (0-6 años)	38
8	Tipos de Estrategias didácticas	52
9	Nº de Alumnos matriculados en EI en Centros públicos	67
10	Características estructurales y organizativas de las Escuelas Infantiles	68
11	Características estructurales y organizativas de las casas de niños	69
12	Recursos Educativos privados y públicos de la CM	70
13	EOEPs de la Comunidad de Madrid	73
14	Estructura y Funciones de los EOEP en Educación Infantil	74
15	Alumnos matriculados en cada uno de los ciclos de EI en el curso 2012-2013 según titularidad de centro	91
16	Grupos técnicos de trabajo en Atención Temprana	101
17	Objetivos de la Atención Temprana	106
18	Principios básicos de la Atención temprana	107
19	Trastornos y alteraciones en el desarrollo	109
20	Factores de riesgo social	110
21	Factores de riesgo biológico	111
22	Niveles de prevención en Atención temprana	113
23	Ámbitos de actuación de la Atención temprana	114
24	Labores de actuación de cada uno de los servicios sanitarios	116
25	Recursos en servicios sociales	119

BLOQUE V

INDICE DE CUADROS

26	Recursos desde los servicios educativos	122
27	Recursos en AT en la Comunidad de Madrid en los tres ámbitos de actuación	128
28	Instituciones vinculadas a la Comunidad de Madrid	129
29	Niveles diagnósticos en la detección de trastornos del desarrollo	135
30	Áreas de exploración de un diagnóstico	136
31	Eficacia de programas de intervención precoz en diferentes ámbitos	139
32	Objetivos de los programas de AT desde los diferentes ámbitos	141
33	Programas de AT de prevención prenatal desde el ámbito clínico	142
34	Marco jurídico internacional de la Atención Temprana	144
35	Marco jurídico estatal de la Atención Temprana en España	146
36	Desarrollo normativo de la AT en la comunidad de Madrid	148
37	Dimensiones y componentes del lenguaje	156
38	Componentes de la Forma del lenguaje y disciplina encargadas de su estudio	158
39	Características diferenciales entre la Fonología y la Fonética	159
40	Tipos de diptongos y triptongos	160
41	Clasificación fonológica en español	161
42	Teorías sobre la adquisición y desarrollo de la capacidad lingüística	171
43	El enfoque de algunos autores sobre periodos en la adquisición y des. lengua	177
44	Características del desarrollo fonológico de cada una de las etapas	186
45	Pauta general en la adquisición de los distintos fonemas	187
46	Tipos de modificaciones que realiza el niño	188
47	Desarrollo de la función semántica entre 0-3 años	199
48	Nº de palabras que comprende un niño entre los 0-6 años	202
49	Profesionales implicados en la evaluación e intervención del lenguaje	217
50	Objetivos generales a alcanzar en las actividades	220
51	Progresión cronológica de actividades del lenguaje, de los niños de 3- 6 años	221

BLOQUE V

INDICE DE CUADROS

52	Programas de intervención preventiva /rehabilitadora del lenguaje	226
53	Material para estimulación de lenguaje	236
53-	Recursos materiales para la estimulación de vocabulario	237
54	Recursos para la estimulación de determinados tipos de palabras y relaciones	238
55	Subsistemas existentes en el sistema de familia nuclear	278
56	Diversidad en composición de formas familiares	278
57	Funciones básicas de la familia	289
58	Características y consecuencias de los estilos comunicativos	293
59	Factores de riesgo relacionados con la crianza	308
60	Programas dirigidos a padres	322
61	Resumen de las variables Independientes a analizar	343
62	Pasos del proceso metodológico seguido	347
63	Muestra invitada y muestra participante	348
64	Procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación educativa	350
65	Respuestas de los padres sobre el juguete preferido de su hijo/a	423
66	Resumen de contrastes de variables del cuestionario del alumno	491
67	Resumen de la relación entre tipos de soporte y el nivel de vocabulario	492
68	Resumen de la relación de las variables en el cuestionario de padres	514
69	Resumen de la relación de las variables en el cuestionario de profesores	535
70	Resumen de la relación tipos de soporte y nivel de vocabulario en C1 y C2	549
71	Resumen de frecuencias de uso de soportes de padres y profesores en relación con Nivel de vocabulario (VD)	553
72	Relación entre frecuencia de uso de estrategias de interacción comunicativa familiar y nivel de vocabulario	564
73	RESUMEN DE CONTRASTES de VARIABLES de los 3 cuestionarios	568

BLOQUE V
INDICE DE CUADROS

BLOQUE V

INDICE DE FIGURAS

Nº	FIGURA/GRAFICO	PAGINA
1	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	372
2	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	373
3	Porcentaje de respuestas de te cuentan cuentos	380
4	Porcentaje de respuestas de ves libros de cuentos	380
5	Porcentaje de respuestas de cantas canciones	382
6	Porcentaje de respuestas de ves películas en la TV	386
7	Porcentaje de respuestas de ves dibujos animados en la TV	386
8	Porcentaje de respuestas de juegas en el ordenador	390
9	Porcentaje de respuestas de juegas con el teléfono	390
10	Porcentaje de respuestas de juegas con el Ipad, tablet	390
11	Frecuencia de variable fecha de nacimiento	397
12	Semanas de gestación	398
13	Nº de hermanos sin él/ella	399
14	Posición que ocupa entre los hermanos	399
15	Edad de inicio de la escolaridad	400
16	Dónde estuvo antes	400
17	Edad de los padres	402
18	Nivel socioeconómico	402
19	Le cuenta cuentos, historias a sus hijos	404
20	Mira libros de dibujos con sus hijos	404
21	Le enseña canciones, rimas y trabalenguas	405
22	Hace imitaciones y dramatizaciones	405
23	Juega con él/ ella con sus hijos y con sus juguetes	407
24	Ve programas infantiles en TV con él/ella	407

BLOQUE V

INDICE DE FIGURAS

25	Juega a juegos de ordenador, Ipad con él/ella	409
26	Ve películas o vídeos en ordenador con él/ella	409
27	Días de la semana en que se realizan estas actividades	410
28	Le resulta fácil hacerse entender por el niño	412
29	Le resulta fácil mantener la atención del niño	412
30	Participa en actividades de tipo oral (conversaciones, respuestas, etc)	413
31	Usa expresiones gestuales	413
32	Usa muletillas, pausas repetidas y rodeos para expresarse	414
33	Usa onomatopeyas para expresarse	414
34	Utiliza o participa en algún programa de atención	415
35	Participa en algún programa específico de estimulación del lenguaje	415
36	Utilización de Cuentos narrados, historias, etc.	417
37	Utilización de Libros de cuentos, tebeos, comics	417
38	Utilización de Dibujos, fotografías, folletos, posters y carteles	419
39	Utilización de Películas infantiles en TV o Video	419
40	Sus juguetes	420
41	Juegos reglados	420
42	Juegos interactivos (Ipad, ordenador, teléfono, Tablet, videoconsola, Ds	421
43	Videos o CD de canciones infantiles en nuevas tecnologías	421
44	Algún material de estimulación del lenguaje (vocabulario) por los padres	422
45	Nº de cursos que lleva el profesor con el grupo de alumnos	427
46	Años de experiencia en la enseñanza	428
47	Edad del profesor	429
48	Utiliza metodología específica para estimular la adquisición de vocabulario	430
49	Tiempo de estimulación por parte del profesor	431

BLOQUE V
INDICE DE FIGURAS

Gráfico de pastel - Descriptiva sobre soportes		
50	<i>Dónde, cuándo y quien te cuenta los cuentos</i>	547
51		
52		
53	<i>Ves libros de cuentos</i>	547
54	<i>Donde, cuando y con quien ves libros de cuentos</i>	548
55		
56		
57	<i>Dónde, cuándo y con quien cantas canciones</i>	549
58		
59		
60	<i>Dónde, cuándo y con quien ves la televisión</i>	550
61		
62		
63	<i>Dónde, cuándo y con quien juegas con el ordenador, Tablet, Ipad o teléfono</i>	551
64		
65		
66	<i>Dónde, cuándo y con quien Ve películas o videos en el ordenador, Tablet, Ipad o teléfono</i>	552
67		
68		

BLOQUE V

INDICE DE TABLAS

Nº	TABLAS ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA V-DEPENDIENTE Y LAS VARIABLES INDEPENDIENTES	PAGINA
1	Aciertos Total prueba de vocabulario	369
2	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	370
3	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	371
4	Estadísticos de nivel de vocabulario	372
5	Comparación de medias entre frecuencias de uso de narrativa oral	374
6	Tabla descriptiva de variable sexo	375
7	Tabla descriptiva de variable Población del colegio	376
8	Tabla descriptiva de variable Profesor/a	376
9	Tabla descriptiva de variable ¿Te cuentan cuentos?	377
10	Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$EscCuentos_Donde	378
11	Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$EscCuentos_Cuando	378
12	Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$EscCuentos_Quien	379
13	Tabla descriptiva de variable ¿Ves libros de cuentos?	379
14	Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$LibCuentos_Donde	380
15	Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$LibCuentos_Cuando	381
16	Tabla descriptiva de variable Frecuencias \$LibCuentos_Quien/con quién	381
17	Tabla descriptiva de variable ¿Cantas canciones?	382
18	Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$Canciones_Donde	383
19	Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$Canciones_Cuando	383
20	Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$Canciones_Quien/con quién	384
21	Tabla descriptiva de variable ¿Ves películas en la TV?	385
22	Tabla descriptiva de frecuencias de variable ¿Ves dibujos animados en la TV	385
23	Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$TV_Donde	386
24	Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$TV_Cuando	387
25	Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$TV_Quien/con quién	388
26	Tabla descriptiva de frecuencias de variable ¿Juegas en el ordenador?	388
27	Tabla descriptiva de frecuencias de variable ¿Juegas con el Ipad/tablet?	389
28	Tabla descriptiva de frecuencias de variable ¿Juegas con el teléfono?	389
29	Tabla descriptiva de frecuencias de variable \$TIC_Donde	391
30	Tabla descriptiva de frecuencias de variable \$TIC_Cuando	391
31	Tabla descriptiva de frecuencias de variable \$TIC_con quien	392
32	Tabla descriptiva de frecuencias de ¿Ves videos de películas en ordenador?	393
33	Tabla descriptiva de frecuencias ¿Ves videos de películas en Ipad / tablet /tel	393
34	Tabla descriptiva de frecuencias de variable \$Pelis_Donde	394
35	Tabla descriptiva de frecuencias de variable \$Pelis_Cuando	394
36	Tabla descriptiva de frecuencias de variable \$Pelis_Quien	395
37	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Fecha de Nacimiento	397
38	Tabla descriptiva Frecuencias de variable semanas de gestación	398
39	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Edad de inicio de la escolaridad	399
40	Tabla descriptiva Frecuencias de variable ¿Dónde estuvo antes?	400
41	Tabla descriptiva Frecuencias de variable \$N15_Desarrollo_Areas	401
42	Tabla de Estadísticos de hábitos y rutinas en padres	403
43	Tabla descriptiva Frecuencias de Le cuenta cuentos, historias a su hijo/a	403
44	Tabla descriptiva Frecuencias de Mira libros de dibujos, comics con su hijo/a	404

BLOQUE V

INDICE DE TABLAS

45	Tabla descriptiva Frecuencias Le enseña cancioncillas, rimas y trabalenguas	405
46	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Hace imitaciones, dramatizaciones	406
47	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Juega con él/ella, con sus juguetes	407
48	Tabla descriptiva Frecuencias de Ve programas infantiles en TV con él/ella	408
49	Tabla descriptiva Frecuencias de Juega con el ordenador, Ipad, tf, con él	408
50	Tabla descriptiva Frecuencias de Ve películas o videos en ordenador, Ipad,	409
51	Estadísticos de contraste de estrategias de interacción	411
52	Participa en algún programa específico de estimulación del lenguaje ¿Cuál?	416
53	Tabla de Estadísticos de contraste de hábitos y rutinas	416
54	¿Presenta un desarrollo madurativo ajustado a la normalidad?	425
55	Áreas en que no presenta un desarrollo madurativo ajustado	426
56	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Número de niños/as por aula	427
57	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Nº Cursos que lleva con estos niños	428
58	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Edad Profesor	429
59	¿Utiliza Vd. algún programa específico de estimulación del lenguaje oral?	430
60	¿Utiliza Vd. metodología específica para la adquisición de vocabulario ¿Cuál?	430
61	Qué metodología específica para la adquisición de vocabulario	431
62	Tabla descriptiva Frecuencias de variable ¿Cuánto tiempo dedica?	432
63	Estadísticos de soportes de narrativa oral por parte de los profesores	432
64	Tabla descriptiva Frecuencias de Cuentos narrados, historias contadas	433
65	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Libros de cuentos, Tebeos, Comics	433
66	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Libros de cuentos, Tebeos, Comics	434
67	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Películas infantiles TV/ DVD	434
68	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Juegos reglados	435
69	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Sus juguetes	435
70	Tabla descriptiva Frecuencias Videos o CD de canciones infantiles con TICs	435
71	Tabla descriptiva Frecuencias Juegos interactivos (Ipad, ordenador, Tablet,	436
72	Tabla de Estadísticos de manifestaciones de conductas comunicativas	437
73	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Manifiesta algún retraso del habla	438
74	Tabla descriptiva Frecuencias de Utiliza jerga particular para comunicarse	438
75	Tabla descriptiva Frecuencias de Usa muletillas, pausas repetidas o rodeos	439
76	Tabla descriptiva Frecuencias de Abusa de onomatopeyas o del tipo "esto"	439
77	Tabla descriptiva Frecuencias de Se relaciona sin dificultad (interacción)	440
78	Tabla descriptiva Frecuencias de Participa y se implica en actividades orales	441
79	Tabla descriptiva de variable Comprende órdenes orales sin apoyo gestual	442
80	Tabla descriptiva de variable Se expresa con claridad para comunicarse	442
81	Tabla descriptiva de variable Selecciona las palabras adecuadas para expresar	443
82	Tabla descriptiva de Organiza correctamente los elementos de los enunciados	443
83	Tabla descriptiva Frecuencias de variable Presenta nivel necesario de atención	444
84	Tabla descriptiva Frecuencias de Presenta el nivel necesario de concentración	445
TABLAS ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LA V – DEPENDIENTE Y LAS VARIABLES INDEPENDIENTES		
Variables Independientes del cuestionario del alumno		
85	Tabla de Rangos según frecuencia de uso de la narrativa oral	452
86	Tabla de Estadísticos de contraste de frecuencia de uso de la narrativa oral	452
87	Tabla de contingencia \$Cuentos_donde*Aciertos_1_recod	456
88	Tabla de contingencia \$Cuentos_donde*Aciertos_2_recod	457

BLOQUE V

INDICE DE TABLAS

89	Tabla de contingencia \$EscCuentos_Cuando*Aciertos_1_recod	458
90	Tabla de contingencia \$EscCuentos_Cuando*Aciertos_2_recod	458
91	Tabla de contingencia \$EscCuentos_Quien*Aciertos_1_recod	460
92	Tabla de contingencia \$EscCuentos_Quien*Aciertos_2_recod	461
93	Tabla de contingencia \$Canciones_Donde*Aciertos_1_recod	462
94	Tabla de contingencia \$Canciones_Donde*Aciertos_2_recod	462
95	Tabla de contingencia \$Canciones_Cuando*Aciertos_1_recod	463
96	Tabla de contingencia \$Canciones_Cuando*Aciertos_2_recod	464
97	Tabla de contingencia \$Canciones_Quien*Aciertos_1_recod	465
98	Tabla de contingencia \$Canciones_Quien*Aciertos_2_recod	466
99	Tabla de contingencia \$LibCuentos_Donde*Aciertos_1_recod	468
100	Tabla de contingencia \$LibCuentos_Donde*Aciertos_2_recod	468
101	Tabla de contingencia \$LibCuentos_Cuando*Aciertos_1_recod	469
102	Tabla de contingencia \$LibCuentos_Cuando*Aciertos_2_recod	470
103	Tabla de contingencia \$LibCuentos_Quien*Aciertos_1_recod	471
104	Tabla de contingencia \$LibCuentos_Quien*Aciertos_2_recod	472
105	Tabla de contingencia \$TV_Donde*Aciertos_1_recod	473
106	Tabla de contingencia \$TV_Donde*Aciertos_2_recod	473
107	Tabla de contingencia \$TV_Cuando*Aciertos_1_recod	474
108	Tabla de contingencia \$TV_Cuando*Aciertos_2_recod	475
109	Tabla de contingencia \$TV_Quien*Aciertos_1_recod	476
110	Tabla de contingencia \$TV_Quien*Aciertos_2_recod	477
111	Tabla de contingencia \$TIC_Donde*Aciertos_1_recod	478
112	Tabla de contingencia \$TIC_Donde*Aciertos_2_recod	478
113	Tabla de contingencia \$TIC_Cuando*Aciertos_1_recod	479
114	Tabla de contingencia \$TIC_Cuando*Aciertos_2_recod	480
115	Tabla de contingencia \$TIC_Quien*Aciertos_1_recod	481
116	Tabla de contingencia \$TIC_Quien*Aciertos_2_recod	482
117	Tabla de contingencia \$Pelis_Donde*Aciertos_1_recod	484
118	Tabla de contingencia \$Pelis_Donde*Aciertos_2_recod	484
119	Tabla de contingencia \$Pelis_Cuando*Aciertos_1_recod	485
120	Tabla de contingencia \$Pelis_Cuando*Aciertos_2_recod	486
121	Tabla de contingencia \$Pelis_Quien*Aciertos_1_recod	488
122	Tabla de contingencia \$Pelis_Quien*Aciertos_2_recod	489
Variables Independientes del cuestionario de Padres		
123	Tabla de Estadísticos de contraste	495
124	Tabla de Rangos según sexo y Estadísticos de contraste	497
125	Tablas de Rangos sobre fecha de nacimiento y Estadísticos de contraste	498
126	Tabla de Rangos variable semanas de gestación y Estadísticos de contraste	500
127	Tabla de Rangos Edad de inicio de la escolaridad y Estadísticos de contraste	503
128	Tabla de Rangos de ¿Dónde estuvo antes? y Estadísticos de contraste	505
129	Tabla de contingencia \$TiempoConNiño*Aciertos_1_recod	506
130	Tabla de contingencia \$TiempoConNiño*Aciertos_2_recod	507
131	Tabla de Rangos de la variable edad de los padres	508
132	Tabla de Estadísticos de contraste sobre hábitos y rutinas Parte 1	510
133	Tabla de Estadísticos de contraste sobre hábitos y rutinas Parte 2	511
134	Tabla de Estadísticos de contraste sobre estrategias de los padres Parte 2	513

BLOQUE V

INDICE DE TABLAS

Variables Independientes del cuestionario de Profesores		
135	Tabla de Estadísticos de contraste sobre uso de soportes de narrativa oral1	517
136	Tabla de Estadísticos de contraste sobre uso de soportes de narrativa oral2	518
137	Tabla de Rangos variable desarrollo madurativo ajustado a su edad	520
138	Tabla de Rangos según experiencia del profesor y estadísticos de contraste	522
139	Tabla de Rangos variable edad del profesor y estadísticos de contraste	524
140	Tabla de Rangos programa específico de estimulación del lenguaje oral	526
141	Tabla de Rangos cuál es la metodología utilizada para estimulación del oral	527
142	Tabla de Rangos de metodología de estimulación de nivel de vocabulario	528
143	Tabla de Rangos de la variable tiempo que dedica a la estimulación	530
144	Tabla de Estadísticos contraste manifestación de conducta comunicativa 1	532
145	Tabla de Estadísticos contraste manifestación de conducta comunicativa 2	533

TESIS DOCTORAL

LA NARRATIVA ORAL COMO ELEMENTO FAVORECEDOR DEL
DESARROLLO DEL VOCABULARIO EN LA ETAPA 3-6 AÑOS

ANEXOS

ANEXOS I: CUESTIONARIOS

ANEXOS II: TABLAS DESCRIPTIVAS Y CORRELACIONALES

ANEXOS III: CARTAS

ANEXOS I: CUESTIONARIOS

BLOQUE V

ANEXOS I: CUESTIONARIOS

Dpto. Psicología Evolutiva y Dpto. Didáctica y Organización Escolar (UCM)

Influencia de la Narrativa Oral en la Adquisición de Vocabulario: la prematuridad como rasgo diferenciador

M^a Soledad Torán Poggio (2012)

Dentro de las líneas de investigación del Dpto. de Psicología Evolutiva y del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, estamos desarrollando una investigación supervisada por el catedrático Don Víctor Santiuste Bermejo y la profesora titular Dña. Pilar Gútierez Cuevas sobre la Influencia de la Narrativa Oral en la adquisición de vocabulario en niños Prematuros.

Consideramos de gran utilidad su aportación para la mejora de la calidad de la Atención Temprana por lo que le rogamos conteste a todas las preguntas del cuestionario adjunto como experto (no le llevará más de 2-4 minutos) y lo remita a la mayor brevedad al buzón de D. Víctor Santiuste Bermejo o al de Doña Pilar Gútierez Cuevas; lo entregue en mano en el despacho de Doña Pilar Gútierez o bien al siguiente correo: piqutiez@edu.ucm y/o storan@villanueva.edu, donde estaremos a su disposición para resolver cualquier consulta o duda.

Cuando el estudio esté finalizado le remitiremos las conclusiones para su conocimiento. Le agradecemos su dedicación.

ANEXOS II: TABLAS DESCRIPTIVAS Y CORRELACIONALES

ANEXOS III: CARTAS

LA INFLUENCIA DE LA NARRATIVA ORAL EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO

Prof. Sol Torán Poggio *

Centro Universitario Villanueva. UCM. Madrid

En todas las culturas del mundo, los padres y otros familiares de los niños, entre los 2 y 4 años, dedican un cierto tiempo a enseñarles de forma directa pequeños juegos verbales, narraciones, historietas, nanas, cuentos, cancioncillas cortas y retahílas. Siendo ésta una actividad de carácter innato por parte del adulto y con una enorme carga afectiva, presenta además, otras ventajas en el ámbito de la adquisición del lenguaje. En la mayoría de las ocasiones, contienen palabras, dichos, estructuras sintácticas que el niño aún no conoce y por tanto no emplea en su lenguaje cotidiano.

Su utilización como recurso en la adquisición de vocabulario y el estudio de su eficacia en la acción educativa, puede suponer un elemento favorecedor del desarrollo del lenguaje oral y posteriormente en el lectoescrito.

Desde el Centro Universitario Villanueva estamos llevando a cabo una investigación sobre la influencia de la narrativa oral en el nivel de vocabulario, analizando diversos soportes y contemplando entre otras variables la prematuridad del niño. El estudio se lleva a cabo en la etapa de Infantil, 4 años, para ver su repercusión en el lenguaje oral y posteriormente en la adquisición del lectoescrito. Nos gustaría poder contar con vuestra participación en esta investigación.

Esto supondría pasar una prueba de vocabulario, Conceptos básicos de Boehm de forma colectiva a cada uno de los grupos de 2º de Educación Infantil. El tiempo de aplicación estimado es de unos 20 minutos y un cuestionario individual al niño sobre hábitos y rutinas relacionadas con la narrativa oral. El pase del cuestionario lo llevaría a cabo la alumna en prácticas en colaboración con los otros profesores de cada una de las secciones. Las fechas más adecuadas por tanto, son estas del periodo de prácticas, para no alterar en demasía el funcionamiento y dinámica del aula y a la vez, poder contar con la ayuda de la alumna de prácticas. Serían del 30 de enero al 8 de marzo.

Así mismo el profesor/a deberá responder a otro cuestionario sobre la competencia lingüística de cada alumno. Este no le llevará más de 2 ó 3 minutos. Por último, se entregará a la familia otro cuestionario muy breve sobre hábitos y rutinas que no les llevará más de 5 minutos. Quizá este proceso sea el menos sencillo, no tanto por la dificultad de responderlo cuanto por recuperarlo, ya que la familia a veces se olvida y por tanto compromete la validez de la muestra. Es decir, **la muestra para ser válida ha de estar completa.**

Quizá pudiera ser conveniente solicitar a través de una nota la colaboración de la familia a la vez que se le informa de su participación en la investigación y pase de la prueba de nivel de vocabulario de su hijo.

Si no tenéis inconveniente en participar en la investigación y para facilitar su coordinación, rogamos nos hagáis llegar cuanto antes vuestra confirmación para que nuestras alumnas en prácticas lleven el material necesario para ello.

La persona de contacto es Inmaculada Rodríguez (coordinadora de Practicum, irodriguez@villanueva.edu) y Sol Torán Poggio, profesora del Centro Universitario Villanueva de Magisterio y Psicopedagogía, en las asignaturas de Adquisición y desarrollo de lenguaje, Intervención en audición y lenguaje y Audición, lenguaje y bilingüismo.

Agradeciendo de antemano vuestra atención y vuestro interés en ayudarnos a poner un granito de arena en la mejora de la calidad de la educación.

Un cordial saludo,

Sol Torán Poggio
storan@villanueva.edu

BLOQUE V

ANEXOS III: CARTAS

Dpto. Psicología Evolutiva y Dpto. Didáctica y Organización Escolar (UCM)
Influencia de la Narrativa Oral en la Adquisición de Vocabulario: la prematuridad como rasgo diferenciador
Mª Soledad Torán Poggio (2012)

Dentro de las líneas de investigación del Dpto. de Psicología Evolutiva y del en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, estamos desarrollando una investigación supervisada por el catedrático Don Víctor Santiuste Bermejo y la profesora titular Dña. Pilar Gútez Cuevas, directora del mismo Dpto. de Didáctica y Organización Escolar sobre la Influencia de la Narrativa Oral en la adquisición de vocabulario en niños Prematuros.

Consideramos de gran utilidad su aportación para la mejora de la calidad de la Atención Temprana por lo que le rogamos conteste a todas las preguntas del cuestionario adjunto como experto (no le llevará más de 2-4 minutos) y lo remita a la mayor brevedad al buzón de D. Victor Santiuste Bermejo o al de Doña Pilar Gútez Cuevas; lo entregue en mano en el despacho de Doña Pilar Gútez o bien al siguiente correo: pigutiez@edu.ucm y/o storan@villanueva.edu, donde estaremos a su disposición para resolver cualquier consulta o duda.

Cuando el estudio esté finalizado le remitiremos las conclusiones para su conocimiento. Le agradecemos su dedicación.



Madrid, a 30 de enero de 2013

Buenos días;

En nuestro continuo afán e interés por la investigación docente y en apoyo a la realización de tesis de nuestro profesorado, desde el Centro Universitario Villanueva y en colaboración con el departamento de Didáctica y Organización escolar de la U.C.M.

La directora del área de Educación, Doña Gloria Gratacós, os solicita vuestra participación en esta investigación sobre La influencia de la narrativa oral en el nivel de vocabulario en niños y niñas de 4 años, de 2º de Educación Infantil.

La recogida de datos se llevará a cabo si no hay inconveniente, durante el periodo de prácticas de nuestras alumnas, para así facilitar el desarrollo de todo el proceso sin alterar en demasía la dinámica del aula. En el documento adjunto, se os explica cómo se lleva a cabo todo el proceso para la realización de dicha investigación.

Muchas gracias por vuestra colaboración

Doña Gloria Gratacós Casacuberta
Directora del área de Educación
C. U Villanueva